

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia
de liderança pedagógica distribuída?**

Soraia Alexandra Caracol de Pinho

Tese de Doutoramento em Educação

na área de especialização de Liderança Educacional

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia
de liderança pedagógica distribuída?**

Soraia Alexandra Caracol de Pinho

Tese de Doutoramento em Educação

na área de especialização de Liderança Educacional

Tese orientada pela

Professora Doutora Cláudia Neves

2018

Resumo

A presente investigação explora novas dinâmicas colaborativas entre os atores educativos, propõe um modelo inovador na organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico e desoculta formas alternativas dos intervenientes assumirem os seus papéis no espaço educativo, abrindo portas a uma transição possível entre o que *é* e o que *pode ser* na esfera da gramática escolar. Com base na aplicação do regime de equipas educativas neste nível de ensino, procuramos aferir os efeitos desta (re)organização no sucesso escolar dos alunos, na qualidade do ensino, na consolidação de práticas profissionais colaborativas e reflexivas, na participação dos encarregados de educação na vida escolar e na suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino.

Os pressupostos teóricos aprofundam questões relacionadas com as culturas de colaboração e seus benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Analisam-se aspetos conceituais relacionados com diferentes modelos de organização do processo de ensino e com o papel das lideranças nos processos de mudança, interligando-os com a evolução das políticas educativas no nosso país. A investigação reveste-se de natureza qualitativa, numa metodologia de investigação-ação participativa, sendo a recolha de dados efetuada através do questionário, da entrevista semiestruturada, da observação e da análise documental, cujo tratamento se sustenta na análise estatística e de conteúdo.

Na investigação participam 68 alunos, uma equipa de 9 docentes e 68 encarregados de educação, cujos contributos são inestimáveis para o estudo e para a constatação de uma evolução favorável dos resultados escolares e do desenvolvimento integral dos alunos, um elevado nível de coesão, colaboração e liderança partilhada nas docentes, um aumento considerável da participação dos encarregados de educação na vida escolar e uma melhoria significativa na preparação dos discentes para a transição de ciclo de ensino.

Palavras-chave: Mudança/Inovação, Equipas Educativas, Colaboração, Sucesso Escolar, Liderança Educacional.

Abstract

The research we present explores new collaborative dynamics between educational actors, suggests a new model for the organizational grammar of the 1st Cycle of Basic Education and reveals alternative ways for the assumption of every participant's educational role, opening doors to a possible transition between what *is* and what *can be* in the Educational sphere. The challenge launched enforces the organization of the teaching process by educational teams at this level of education. We intend to assess the effects of this reorganization of school on student's outcomes, on teaching collaborative and reflexive practices, in the participation of parents in the school life of their children and in smoothing the transition of students between educational cycles.

The theoretical context aimed to study in depth the collaboration cultures and its benefits to teacher's personal and professional development and to teaching quality improvement as well as students learning upgrade. We analyze conceptual aspects related to dissimilar organizational models of the teaching process and leadership's roles in changing processes, relating them to the progress of educational policies in our country. In this qualitative study, the empirical work was developed through a participatory action-research methodology and the research strategies were the enquiry, the semi-structured interview, the direct observation and the documental analysis. The data handling was done through statistical and content analysis combined.

The research involved 68 students, a team of 9 teachers and 68 parents, which priceless contribute to the study, provided the observation of a positive evolution in student's outcomes and global development, a high level of teacher's cohesion, collaboration and shared leadership, a considerable increase in parents participation in school life and a significant improvement in student's preparedness for educational cycle transition.

Keywords: Change/innovation, Educational Teams, Collaboration, Educational Success, Educational Leadership.

Résumé

Cette étude explore de nouvelles dynamiques de collaboration entre les acteurs éducatifs, propose un modèle innovateur dans l'organisation de l'enseignement élémentaire et révèle des formes alternatives aux intervenants pour assumer leurs rôles dans l'espace éducatif, en ouvrant des portes pour une possible transition entre ce qui *est* et ce qui *peut être* dans la sphère scolaire. Ayant pour base la mise en place du régime d'équipe éducative à ce niveau d'enseignement, nous visons à comprendre les effets de cette (re)organisation du mode d'enseignement dans la réussite des élèves, la collaboration et réflexion entre les enseignants, la participation des tuteurs dans la vie scolaire et l'adoucissement de la transition entre les cycles d'enseignement.

Le schéma théorique approfondit les questions sur les collaborations et leur potentiel pour le développement personnel et professionnel des enseignants, ainsi que pour l'amélioration de la qualité d'enseignement et des apprentissages des élèves. Il analyse des aspects conceptuels liés aux différents modèles d'organisation du processus d'apprentissage et le rôle des leaderships dans le processus de changement, mettant en relation avec l'évolution des politiques éducatives de notre pays. Cette étude de nature qualitative, développée dans une méthodologie d'investigation-action participative, utilise le questionnaire, l'entrevue semi-structurée, l'observation et l'analyse documentaire pour la collecte de données, que sont traitées à travers des analyses statistiques et de contenu.

À cette étude participent 68 élèves, une équipe de 9 enseignants et 68 tuteurs, dont les contributions ont permis de remarquer l'évolution favorable des réussites et du développement intégral des élèves, le haut niveau de cohésion, collaboration et leadership dans l'équipe éducative, l'augmentation de la participation des tuteurs dans la vie scolaire et l'adoucissement de la transition entre les cycles d'enseignement des élèves.

Mots-clés: Innovation, Équipes Éducatives, Collaboration, Réussite Éducative, Leadership.

À Paula Costa, que acredita e me faz acreditar que consigo
fazer sempre melhor!

Agradecimentos

Às docentes titulares de turma pelo entusiasmo em participar na investigação, pelo empenho e compromisso demonstrados no seu desenvolvimento, pelo apoio incondicional e por acreditarem nesta utopia com tanto afínco como eu.

Aos alunos das três turmas participantes pela forma maravilhosa como aceitaram o desafio, pela sua alegria, pela amizade e pelo seu empenho na aprendizagem.

Aos encarregados de educação participantes pela forma excecional como ultrapassaram os seus receios e incertezas iniciais, pela disponibilidade e dedicação com que participaram na aventura, pelo reforço positivo e pela amizade.

Às restantes docentes pertencentes à equipa educativa pela entrega à investigação, pela disponibilidade, pelo apoio e pela amizade.

Ao diretor do Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes pela confiança, pelo apoio e pela autorização para o desenvolvimento da investigação.

Aos restantes elementos da comunidade escolar pelo apoio e reforço positivo.

À Universidade Aberta pela oportunidade de apresentar esta tese de doutoramento.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Neves, pelo acompanhamento e estímulo essenciais a este estudo.

À Manuela Seixas pelos conselhos, pelo companheirismo, pelo apoio e pela amizade.

À Paula Costa pela amizade, pelo suporte emocional, pela força, pelo entusiasmo e pela ajuda na organização desta Tese.

À minha filha Inês pela compreensão, admiração, apoio e reforço positivo.

Ao Flávio, pela preocupação com a minha saúde e pelas minhas ausências em frente ao computador.

Índice

Introdução	1
PARTE I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCETUAL	
CAPÍTULO INTRODUTÓRIO – Contextualização da investigação	8
Introdução	9
1. Pertinência do Tema e finalidade do estudo.	10
2. Questões de Investigação e Objetivos.	19
3. Descrição do Projeto de investigação.	21
CAPÍTULO I – A Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	34
Introdução	35
1. A evolução das políticas educativas nacionais e a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que repercussões?	35
1.1. A evolução das políticas educativas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo.	36
1.2. A mudança progressiva na configuração do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	57
2. Perspetivas pedagógicas sobre o regime de docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que regime adotar?	64
2.1. A monodocência como base da “gramática escolar”.	64
2.2. A monodocência coadjuvada e a progressiva reconfiguração dos adultos de referência.	69
3. A organização do processo de ensino por Equipas Educativas: modelo alternativo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?	75
3.1. O desafio da criação de Equipas Educativas.	76
3.2. O trabalho em Equipa Educativa: potencialidades e constrangimentos.	83
CAPÍTULO II – A(s) Liderança(s) em processos de Mudança.	88

Introdução	89
1. Mudança e/ou Inovação: onde nos situamos?	90
1.1. Delimitando os conceitos de Mudança e de Inovação.	93
1.2. A complexidade dos processos de Mudança e de Inovação em Educação.	96
2. A Liderança em processos de Mudança e de Inovação: de que Liderança(s) falamos?	104
2.1. O papel do Líder e das Lideranças formais.	106
2.2. As Lideranças informais emergentes no trabalho em Equipa Educativa.	113
3. A metodologia de Investigação-Ação: ferramenta de sustentabilidade dos processos de Mudança educacional e de Inovação pedagógica?	121
3.1. A génese da Investigação-Ação e a controvérsia da sua concetualização.	123
3.2. O processo de Investigação-Ação e o seu contributo para o desenvolvimento profissional docente.	128
 CAPÍTULO III – A transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.	 138
Introdução	139
1. A mudança de escola e de regime de docência: que implicações no sucesso escolar dos alunos?	140
1.1. O sucesso escolar dos alunos: de que sucesso falamos?	142
1.2. As descontinuidades na transição entre ciclos de ensino e o impacto no sucesso escolar dos alunos.	145
1.3. Mecanismos de suavização da transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.	150
 PARTE II ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – Enquadramento Metodológico da investigação.	156
Introdução	157

1. Fundamentos Metodológicos do Estudo.	157
2. Os Participantes do Estudo.	165
2.1. A Equipa Educativa.	169
2.2. Os Alunos.	175
2.3. Os Encarregados de Educação.	176
3. Técnicas de recolha de dados.	180
3.1. Inquérito por questionário.	181
3.1.1. Questionário aos Alunos.	182
3.1.2. Questionários aos Encarregados de Educação.	184
3.2. Entrevista.	191
3.2.1. Entrevistas semiestruturadas individuais às Docentes Titulares de Turma.	194
3.2.2. Entrevistas “focus group” à Equipa Educativa.	198
3.2.3. Entrevistas “focus group” aos Alunos.	203
3.3. Observação participante.	210
3.3.1. Reuniões semanais de análise, reflexão e planificação da Equipa Educativa.	211
3.3.2. Sessões de análise e reflexão com os Pais e Encarregados de Educação.	216
3.4. Análise documental.	220
3.4.1. Dos resultados académicos dos alunos.	222
3.4.2. Diários de Bordo da Equipa Educativa.	223
4. Análise e tratamento dos dados recolhidos.	226
4.1. Análise de Conteúdo.	227
4.2. Tratamento Estatístico.	235
5. Questões éticas da investigação.	243

PARTE III

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Capítulo V – Apresentação e interpretação dos resultados.	255
Introdução	256
1. Resultados respeitantes ao 1.º Ciclo de Investigação-ação.	257

1.1. Motivações das docentes titulares de turma para participar no projeto investigativo.	257
1.1.1. Pessoais.	257
1.1.2. Profissionais.	259
1.2. Reações/opiniões iniciais perante o projeto investigativo.	262
1.2.1. Dos alunos.	263
1.2.2. Dos encarregados de educação.	268
2. Resultados respeitantes ao 2.º Ciclo de Investigação-ação.	271
2.1. Mudanças sentidas pela implementação do projeto investigativo.	272
2.1.1. Pelas docentes titulares de turma.	272
2.1.2. Pelos alunos.	274
2.2. Adaptação às mudanças operacionalizadas pelo projeto investigativo.	276
2.2.1. Das docentes titulares de turma.	276
2.2.2. Dos alunos.	278
2.3. Efeitos das mudanças operacionalizadas.	279
2.3.1. Efeitos positivos.	279
2.3.1.1. Nas docentes.	280
2.3.1.2. Nos alunos.	281
2.3.1.3. Nos encarregados de educação.	282
2.3.1.4. Noutros intervenientes.	283
2.3.2. Efeitos negativos.	284
2.3.2.1. Nas docentes.	284
2.3.2.2. Nos alunos.	286
2.3.2.3. Nos encarregados de educação.	286
2.3.2.4. Noutros intervenientes.	287
2.4. Estratégias de reforço dos efeitos positivos e de reversão dos efeitos negativos.	288
2.4.1. Reforço dos efeitos positivos.	288
2.4.2. Reversão dos efeitos negativos.	289
2.5. Natureza do trabalho colaborativo da equipa educativa.	291
2.5.1. Dificuldades sentidas no trabalho em equipa.	291

2.5.2. Planificação conjunta da ação educativa.	292
2.5.3. Desenvolvimento interdisciplinar do Currículo.	294
2.5.4. Análise e reflexão conjunta da prática educativa.	296
2.5.5. Análise e reflexão conjunta dos resultados dos alunos.	299
2.5.6. Delineação conjunta de estratégias de melhoria da ação educativa.	300
2.5.7. Avaliação dos alunos em equipa educativa.	302
2.5.8. Gestão da relação com os alunos participantes.	303
2.5.9. Gestão da relação com os encarregados de educação participantes.	304
2.5.10. Pontos fortes do trabalho colaborativo da equipa educativa.	306
2.5.11. Repercussões do trabalho colaborativo na prática letiva.	307
2.6. Natureza do ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes.	309
2.6.1. Entre as docentes da equipa educativa.	310
2.6.2. Entre as docentes da equipa e os alunos.	312
2.6.3. Entre os alunos das três turmas participantes.	314
2.6.4. Entre as docentes da equipa e os encarregados de educação.	316
2.7. Pontos fortes do projeto investigativo no final do 2.º ciclo de IA.	318
2.7.1. Apontados pela equipa educativa.	319
2.7.2. Apontados pelos alunos.	322
2.7.3. Apontados pelos encarregados de educação.	325
2.8. Aspetos menos positivos do projeto investigativo.	327
2.9. Sugestões de melhoria para o projeto investigativo.	332
2.9.1. Ao longo do 2.º ciclo de IA.	332
2.9.2. Para o 3.º ciclo de IA.	336
2.10. Manutenção e/ou mudança da opinião inicial dos encarregados de educação sobre o projeto investigativo.	342
2.10.1. Motivos da manutenção da opinião inicial.	343
2.10.2. Motivos da mudança da opinião inicial.	345

2.11. Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo no final do 2.º ciclo de IA.	347
3. Resultados respeitantes ao 3.º ciclo de Investigação-ação e à globalidade do projeto investigativo.	350
3.1. Impacto do projeto investigativo.	351
3.1.1. Nos resultados escolares dos alunos.	352
3.1.1.1. Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.	353
3.1.1.2. Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.	359
3.1.1.3. Comparação das taxas de sucesso/insucesso dos alunos participantes com as taxas de sucesso/ insucesso dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.	362
3.1.1.4. Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.	366
3.1.1.5. Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes, ao longo da investigação, em todas as disciplinas da Matriz Curricular.	368
3.1.1.6. Comparação das taxas de sucesso/insucesso dos alunos participantes com as taxas de sucesso/ insucesso dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, na totalidade das disciplinas da Matriz Curricular.	370
3.1.1.7. Taxas de transição dos alunos participantes, ao longo da investigação, e comparação com as dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola.	373
3.1.1.8. Evolução da qualidade do sucesso académico dos alunos participantes, ao longo da investigação, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.	376

3.1.1.9. Comparação da qualidade do sucesso académico dos alunos participantes com os restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, em 2015/2016 e 2016/2017, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.	379
3.1.1.10. Representações dos participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos.	382
3.1.2. No envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.	388
3.1.3. No envolvimento parental na vida escolar dos alunos.	394
3.1.4. Na qualidade do ensino.	399
3.1.5. Na suavização da transição dos alunos de ciclo de ensino.	403
3.1.6. No desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas.	406
3.1.7. No desenvolvimento pessoal e profissional das docentes.	409
3.2. Potencialidades evidenciadas no projeto investigativo.	410
3.3. Constrangimentos identificados no projeto investigativo.	415
3.4. Apreciação global do desenvolvimento da investigação.	419
 CAPÍTULO VI – Conclusões, Limitações do Estudo e Sugestões para futuras investigações.	 425
Introdução	426
1. Síntese e Cruzamento dos resultados.	426
2. Prossecução das finalidades e Objetivos do estudo.	438
3. Limitações do estudo.	447
4. Implicações do estudo e sugestões futuras.	451
BIBLIOGRAFIA	456
ANEXOS (CD-ROM)	
Anexo I	
Quadro síntese dos Ciclos de Investigação-Ação.	1
Anexo II	
Projeto “Professor no Plural”.	4
Anexo III	
Panfleto informativo para alunos e encarregados de educação.	15

Anexo IV	Questionário aos Alunos (QA).	18
Anexo V	Motivações das docentes titulares de turma para participar na investigação (MD1 e MD2/MD3).	20
Anexo VI	Diários de Bordo da equipa educativa.	23
Anexo VII	Grelhas de resultados dos alunos na avaliação formativa.	91
Anexo VIII	Primeiro questionário aos Encarregados de Educação (Q1).	95
Anexo IX	Primeira entrevista <i>focus group</i> aos alunos (EFG1/A).	102
Anexo IXa	Guião da entrevista EFG1/A.	103
Anexo IXb	Transcrição da entrevista EFG1/A.	106
Anexo IXc	Primeiro tratamento da entrevista EFG1/A.	139
Anexo IXd	Pré-categorização da entrevista EFG1/A.	147
Anexo IXe	Categorização da entrevista EFG1/A.	157
Anexo IXf	Grelha de Categorização da entrevista EFG1/A.	169
Anexo X	Primeira entrevista <i>focus group</i> à equipa educativa (EFG1/EE).	171
Anexo Xa	Guião da entrevista EFG1/EE.	172
Anexo Xb	Transcrição da entrevista EFG1/EE.	177
Anexo Xc	Primeiro tratamento da entrevista EFG1/EE.	218
Anexo Xd	Pré-categorização da entrevista EFG1/EE.	237
Anexo Xe	Categorização da entrevista EFG1/EE.	256
Anexo Xf	Grelha de Categorização da entrevista EFG1/EE.	274
Anexo XI	Segundo questionário aos Encarregados de Educação (Q2).	277
Anexo XII	Segunda entrevista <i>focus group</i> aos alunos (EFG2/A).	287
Anexo XIIa	Guião da entrevista EFG2/A.	288
Anexo XIIb	Transcrição da entrevista EFG2/A.	291
Anexo XIIc	Primeiro tratamento da entrevista EFG2/A.	306
Anexo XIIId	Pré-categorização da entrevista EFG2/A.	311
Anexo XIIe	Categorização da entrevista EFG2/A.	318
Anexo XIIIf	Grelha de Categorização da entrevista EFG2/A.	325

Anexo XIII	Segunda entrevista <i>focus group</i> à equipa educativa (EFG2/EE).	327
Anexo XIIIa	Guião da entrevista EFG2/EE.	328
Anexo XIIIb	Transcrição da entrevista EFG2/EE.	332
Anexo XIIIc	Primeiro tratamento da entrevista EFG2/EE.	373
Anexo XIId	Pré-categorização da entrevista EFG2/EE.	395
Anexo XIIIe	Categorização da entrevista EFG2/EE.	414
Anexo XIIIf	Grelha de Categorização da entrevista EFG2/EE.	435
Anexo XIV	Pré-teste ao Q1 – comentários dos encarregados de educação.	437
Anexo XV	Pré-teste ao Q2 – comentários dos encarregados de educação.	439
Anexo XVI	Entrevistas individuais às docentes titulares de turma (EI/D1, EI/D2 e EI/D3).	441
Anexo XVIa	Guião das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	442
Anexo XVIb	Transcrição das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	447
Anexo XVIc	Primeiro tratamento das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	495
Anexo XVI d	Pré-categorização das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	522
Anexo XVIe	Categorização das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	555
Anexo XVI f	Grelha de Categorização das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3.	595
Anexo XVII	Registo escrito das respostas da D5 à EFG1/EE.	598
Anexo XVIII	Consentimentos informados dos alunos para as EFG1/A e EFG2/A.	601
Anexo XIX	Consentimentos informados dos encarregados de educação para as EFG1/A e EFG2/A.	604
Anexo XX	Grelha de registo de observação nas reuniões semanais da equipa educativa.	607
Anexo XXI	Grelha de registo de observação nas sessões de análise e reflexão com os encarregados de educação.	610
Anexo XXII	Convites para as sessões de análise e reflexão com os encarregados de educação.	616

Anexo XXIII	Pautas de avaliação sumativa final das turmas.	618
Anexo XXIV	Grelhas síntese de avaliação interna da escola.	622
Anexo XXV	Grelhas de análise documental aos Diários de Bordo da equipa educativa.	625
Anexo XXVI	Quadro Geral de Comparação de dados das entrevistas.	628
Anexo XXVII	Grelha de Categorização dos dados da observação das sessões de análise e reflexão com os encarregados de educação.	642
Anexo XXVIII	Grelha de Categorização dos dados da observação das reuniões semanais da equipa educativa.	647

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1	Caracterização dos E.E. participantes por género.	177
Gráfico 4.2	Distribuição dos E.E. participantes por faixa etária.	178
Gráfico 4.3	Grau de parentesco dos E.E. participantes para com os alunos.	179
Gráfico 4.4	Grau de participação dos E.E. participantes na vida escolar dos alunos.	179
Gráfico 5.1	Motivações pessoais das DTT para participar na investigação.	258
Gráfico 5.2	Motivações profissionais das DTT para participar na investigação.	261
Gráfico 5.3	Respostas dadas pelos alunos à questão: “Estás a gostar deste projeto?”.	263
Gráfico 5.4	Reações/opiniões iniciais dos alunos perante a investigação.	267
Gráfico 5.5	Representações das docentes acerca das reações/opiniões iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo.	269
Gráfico 5.6	Mudanças decorrentes do projeto investigativo sentidas pelas DTT.	273
Gráfico 5.7	Mudanças decorrentes do projeto investigativo sentidas pelos alunos.	275
Gráfico 5.8	Estratégias de adaptação das DTT às mudanças.	277
Gráfico 5.9	Efeitos positivos da mudança nas DTT.	280
Gráfico 5.10	Efeitos positivos das mudanças nos alunos.	281
Gráfico 5.11	Efeitos positivos das mudanças nos encarregados de educação.	282
Gráfico 5.12	Efeitos negativos das mudanças nas DTT.	285
Gráfico 5.13	Efeitos negativos das mudanças noutros intervenientes.	287
Gráfico 5.14	Estratégias de reversão dos efeitos negativos das mudanças operacionalizadas.	290

Gráfico 5.15	Análise e reflexão sobre a prática educativa observada nas reuniões semanais da equipa educativa.	298
Gráfico 5.16	Estratégias de gestão da relação da equipa educativa com os alunos participantes.	304
Gráfico 5.17	Estratégias de gestão da relação da equipa educativa com os E.E. participantes.	305
Gráfico 5.18	Pontos fortes do trabalho colaborativo da equipa educativa identificados pelas docentes.	306
Gráfico 5.19	Repercussões do trabalho colaborativo na prática letiva identificadas pela equipa docente.	308
Gráfico 5.20	Ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa educativa.	310
Gráfico 5.21	Ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa e os alunos.	313
Gráfico 5.22	Ambiente afetivo emocional vivido entre os alunos das três turmas participantes.	315
Gráfico 5.23	Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelas DTT, a meio do 2.º ciclo de IA.	320
Gráfico 5.24	Pontos fortes do projeto investigativo identificados pela equipa educativa na EFG1/EE.	321
Gráfico 5.25	Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos alunos na EFG1/A.	324
Gráfico 5.26	Sugestões de melhoria do projeto investigativo, facultadas pelas DTT nas entrevistas individuais.	335
Gráfico 5.27	Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, facultadas pelos alunos na EFG1/A.	340
Gráfico 5.28	Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, facultadas pela equipa educativa na EFG1/EE.	341
Gráfico 5.29	Manutenção da opinião inicial dos encarregados de educação perante o projeto investigativo, no final do 2.º ciclo de IA.	343

Gráfico 5.30	Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo no 2.º ciclo de IA, efetuada pelas DTT nas entrevistas individuais.	348
Gráfico 5.31	Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Português, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.	354
Gráfico 5.32	Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Matemática, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.	356
Gráfico 5.33	Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Estudo do Meio, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.	358
Gráfico 5.34	Evolução do sucesso dos alunos participantes, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, ao longo do estudo.	359
Gráfico 5.35	Evolução do insucesso dos alunos participantes, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, ao longo do estudo.	361
Gráfico 5.36	Taxa de sucesso/insucesso dos alunos participantes, no final de 2015/2016, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.	363
Gráfico 5.37	Taxa de sucesso/insucesso dos restantes alunos de 3.º ano da escola, em 2015/2016, nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB.	363
Gráfico 5.38	Taxa de sucesso/insucesso dos alunos participantes, no final de 2016/2017, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.	364

Gráfico 5.39	Taxa de sucesso/insucesso dos restantes alunos de 4.º ano da escola, em 2016/2017, nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB.	365
Gráfico 5.40	Distribuição dos resultados da avaliação sumativa final dos alunos participantes no estudo, nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, por nível de classificação, na totalidade das disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.	367
Gráfico 5.41	Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, ao longo do estudo.	369
Gráfico 5.42	Taxa de sucesso/insucesso global dos alunos participantes, no final do ano letivo 2015/2016.	370
Gráfico 5.43	Taxa de sucesso/insucesso global dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, no final do ano letivo 2015/2016.	371
Gráfico 5.44	Taxa de sucesso/insucesso global dos alunos participantes, no final do ano letivo 2016/2017.	371
Gráfico 5.45	Taxa de sucesso/insucesso global dos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola, no final do ano letivo 2016/2017.	372
Gráfico 5.46	Taxa de transição dos alunos participantes, no ano letivo de 2015/2016.	373
Gráfico 5.47	Taxa de transição dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola, no ano letivo de 2015/2016.	374
Gráfico 5.48	Taxa de transição dos alunos participantes na investigação, no ano letivo de 2016/2017.	375
Gráfico 5.49	Taxa de transição dos restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola, no ano letivo de 2016/2017.	375
Gráfico 5.50	Distribuição dos resultados escolares dos alunos participantes, por nível de classificação, em todas as	

	disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2015/2016.	377
Gráfico 5.51	Distribuição dos resultados escolares dos alunos participantes, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2016/2017.	378
Gráfico 5.52	Distribuição dos resultados escolares dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2015/2016.	380
Gráfico 5.53	Distribuição dos resultados escolares dos restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2016/2017.	381
Gráfico 5.54	Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos, recolhidas nas EFG2/A e EFG2/EE.	383
Gráfico 5.55	Distribuição das opiniões dos E.E. participantes acerca da contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, recolhidas no Q2.	384
Gráfico 5.56	Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.	385
Gráfico 5.57	Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.	386
Gráfico 5.58	Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.	387
Gráfico 5.59	Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no envolvimento dos	

	alunos no processo de aprendizagem, recolhidas nas EFG2/A e EFG2/EE.	388
Gráfico 5.60	Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, recolhidas no Q2.	390
Gráfico 5.61	Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.	391
Gráfico 5.62	Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.	392
Gráfico 5.63	Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.	393
Gráfico 5.64	Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no envolvimento parental na vida escolar dos alunos, acedidas através das EFG2/A e EFG2/EE.	394
Gráfico 5.65	Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, recolhidas no Q2.	395
Gráfico 5.66	Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida dos alunos, facultados pelos E.E. no Q2.	396
Gráfico 5.67	Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.	397
Gráfico 5.68	Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento	

	parental na vida escolar dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.	398
Gráfico 5.69	Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo na qualidade do ensino, transmitidas nas EFG2/A e EFG2/EE.	399
Gráfico 5.70	Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para a melhoria do ensino, facultadas no Q2.	400
Gráfico 5.71	Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a melhoria da qualidade do ensino, apresentados pelos E.E. no Q2.	401
Gráfico 5.72	Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para a melhoria da qualidade do ensino, enunciados pelos E.E. no Q2.	402
Gráfico 5.73	Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo na suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, acedida através das EFG2/A e EFG2/EE.	403
Gráfico 5.74	Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para a suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, constantes no Q2.	404
Gráfico 5.75	Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, apresentados pelos E.E. no Q2.	405
Gráfico 5.76	Opinião das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas, transmitida através da EFG2/EE.	407
Gráfico 5.77	Opinião das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no seu desenvolvimento pessoal e profissional, acedida através da EFG2/EE.	410

Gráfico 5.78	Potencialidades do projeto investigativo evidenciadas pelos alunos na EFG2/A.	411
Gráfico 5.79	Potencialidades do projeto investigativo evidenciadas pela equipa educativa na EFG2/EE.	412
Gráfico 5.80	Constrangimentos do projeto investigativo identificados pelos alunos na EFG2/A.	416
Gráfico 5.81	Constrangimentos do projeto investigativo identificados pelas docentes da equipa educativa na EFG2/EE.	417
Gráfico 5.82	Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuada pelos alunos, no final do estudo, na EFG2/A.	420
Gráfico 5.83	Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuada pelas docentes da equipa educativa, no final do estudo, na EFG2/EE.	421

Índice de Tabelas

Tabela 4.1	Perfil pessoal e profissional das docentes da equipa educativa.	173
Tabela 4.2	Perfil pessoal e académico dos alunos participantes.	176
Tabela 5.1	Motivações elencadas pelas DTT no início da investigação nos documentos MD1 e MD2/MD3.	260
Tabela 5.2	Razões justificativas dos alunos para o apreço pelo projeto investigativo.	264
Tabela 5.3	Perceções dos pais e E.E. sobre o impacto inicial do projeto investigativo nos alunos.	266
Tabela 5.4	Perceções dos pais e E.E. acerca do período de adaptação dos alunos ao projeto investigativo.	267
Tabela 5.5	Opiniões, reações e sentimentos iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo.	270
Tabela 5.6	Outros aspetos observados nas reuniões semanais da equipa educativa.	293
Tabela 5.7	Representações dos E.E. acerca da transversalidade/interdisciplinaridade das aprendizagens dos alunos.	296
Tabela 5.8	Níveis de partilha da equipa educativa observados nas reuniões semanais.	309
Tabela 5.9	Ambiente observado nas reuniões da equipa educativa.	311
Tabela 5.10	Opiniões dos E.E. acerca do relacionamento entre os alunos das três turmas participantes, registadas nas O1/SAREE e O2/SAREE.	316
Tabela 5.11	Opiniões dos E.E. acerca do seu relacionamento com as docentes da equipa educativa, registadas nas O1/SAREE e O2/SAREE.	318
Tabela 5.12	Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos alunos no QA.	323
Tabela 5.13	Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos encarregados de educação no Q1.	326

Tabela 5.14	Aspetos menos positivos do projeto investigativo identificados pelos alunos no QA.	328
Tabela 5.15	Aspetos menos positivos do projeto investigativo enunciados pelos encarregados de educação no Q1.	330
Tabela 5.16	Sugestões de melhoria do projeto investigativo facultadas pelos alunos no QA.	333
Tabela 5.17	Sugestões de melhoria do projeto investigativo facultadas pelos encarregados de educação na O1/SAREE.	334
Tabela 5.18	Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA facultadas pelos encarregados de educação no Q1.	337
Tabela 5.19	Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA apresentadas pelos encarregados de educação na O2/SAREE.	339
Tabela 5.20	Motivos justificativos da manutenção da opinião inicial sobre o projeto investigativo, enunciados pelos E.E. no Q1.	344
Tabela 5.21	Motivos justificativos da mudança da opinião inicial sobre o projeto investigativo, enunciados pelos E.E. no Q1.	345
Tabela 5.22	Balanço final do desenvolvimento do projeto investigativo, no final do 2.º ciclo de IA, efetuado pelos E.E. na O2/SAREE.	349
Tabela 5.23	Aspetos mais positivos do projeto investigativo evidenciados pelos E.E., no final do 3.º ciclo de IA, através do Q2.	414
Tabela 5.24	Aspetos menos positivos do projeto investigativo identificados pelos E.E., no final do 3.º ciclo de IA, através do Q2.	418
Tabela 5.25	Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuada pelos E.E., no final do estudo, através do Q2.	422

Índice de Quadros

Quadro 4.1	Síntese do desenvolvimento dos Ciclos de Investigação-Ação.	162
Quadro 4.2	Entrevistas individuais às DTT.	196
Quadro 4.3	Entrevistas em “focus group” à Equipa Educativa.	199
Quadro 4.4	Entrevistas em “focus group” aos Alunos.	204
Quadro 4.5	Sessões de observação nas reuniões semanais da Equipa Educativa.	214
Quadro 4.6	Momentos de observação nas sessões de análise e reflexão com os Encarregados de Educação.	217

Índice de Figuras

Figura 1.1	Logotipo adotado pela equipa educativa para simbolizar o projeto “Professor no Plural”.	25
Figura 2.1	Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989, <i>apud</i> Coutinho <i>et al</i> , 2009: 369).	130
Figura 2.2	Ciclo de Investigação-Ação, segundo Whitehead (adaptado de Latorre, 2003: 38 <i>apud</i> Coutinho <i>et al</i> , 2009: 371).	131
Figura 2.3	Ciclo de Ação-Reflexão, adaptado de McNiff (McNiff & Whitehead, 2006: 9 <i>apud</i> Coutinho <i>et al</i> , 2009: 372).	132

Lista de Abreviaturas

ACND	(Áreas Curriculares Não Disciplinares)
AE	(Agrupamento de Escolas)
AEC	(Atividades de Enriquecimento Curricular)
AEMTG	(Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes)
CAP	(Comunidade de Aprendizagem Profissional)
CEB	(Ciclo do Ensino Básico)
CEI	(Currículo Específico Individual)
CP	(Conselho Pedagógico)
D1	(Docente da equipa educativa responsável pela Matemática)
D2	(Docente da equipa educativa responsável pelo Estudo do Meio)
D3	(Docente da equipa educativa responsável pelo Português)
D4	(Docente da equipa educativa responsável pelo Inglês)
D5	(Docente da equipa educativa responsável pela TIC)
D6	(Docente da equipa educativa responsável pela Música)
D7	(Docente da equipa educativa responsável pela Expressão Físico-Motora)
D8	(Docente da equipa educativa responsável pelos alunos PEI)
D9	(Docente da equipa educativa responsável pelos alunos CEI)
DGE	(Direção Geral de Educação)
DGEstE	(Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino)
DSRAL	(Delegação de Serviços da Região do Algarve)
DTT	(Docentes Titulares de Turma)
E.B.1/JI	(Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância)
EBI	(Escolas Básicas Integradas)
E.E.	(Encarregados de Educação)
EAFM	(Expressões Artísticas e Físico-Motoras)
EFG1/A	(Entrevista focus group 1 com os alunos)
EFG1/EE	(Entrevista focus group 1 com a equipa educativa)
EFG2/A	(Entrevista focus group 2 com os alunos)
EFG2/EE	(Entrevista focus group 2 com a equipa educativa)

EI/D1	(Entrevista individual com a D1)
EI/D2	(Entrevista individual com a D2)
EI/D3	(Entrevista individual com a D3)
ETI	(Escola a Tempo Inteiro)
IA	(Investigação-ação)
IP1	(Introdução à Programação no 1.º CEB)
LBSE	(Lei de Bases do Sistema Educativo)
NEE	(Necessidades Educativas Especiais)
O1/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 26/10/2015)
O1/SAREE	(Observação da sessão de análise e reflexão com os encarregados de educação de 30/11/2015)
O10/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 03/04/2017)
O11/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 15/05/2017)
O12/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 26/06/2017)
O2/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 07/12/2015)
O2/SAREE	(Observação da sessão de análise e reflexão com os encarregados de educação de 06/06/2016)
O3/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 15/02/2016)
O4/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 14/03/2016)
O4/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 18/04/2016)
O6/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 13/06/2016)
O7/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 19/09/2016)
O8/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 19/12/2016)
O9/REE	(Observação da reunião da equipa educativa de 13/02/2017)
OC	(Oferta Complementar)
OCDE	(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)
PAE	(Plano de Ação Estratégica)
PAFC	(Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular)
PEI	(Programa Educativo Individual)
PNPSE	(Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar)
Q1	(Questionário 1 aos encarregados de educação)

Q2	(Questionário 2 aos encarregados de educação)
QA	(Questionário aos alunos)
TEIP	(Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)
TIC	(Tecnologias de Informação e Comunicação)
TPC	(Trabalho para casa)

Introdução

O presente estudo inscreve-se no âmbito da Liderança Educacional, incidindo na análise e reflexão sobre os processos de mudança e inovação em educação, dos quais se destacam os papéis desempenhados por todos os grupos de decisores e atores educativos na construção de caminhos alternativos que procuram contornar as contingências da ordem instituída, com o foco na melhoria das condições do ensino e da aprendizagem.

Na proposta de mudança/inovação que apresentamos, relevamos as práticas colaborativas e reflexivas desenvolvidas entre as docentes, num processo de investigação-ação participativa colocada ao serviço da melhoria da qualidade do ensino ministrado e das aprendizagens efetivas dos alunos, bem como do desenvolvimento pessoal e profissional das docentes. Salientamos, concomitantemente, as parcerias e conexões estabelecidas entre docentes, discentes e encarregados de educação, neste esforço conjunto que se cimentou na coesão, na confiança e na visão partilhada, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos e ao seu desenvolvimento integral.

Destacamos que a nossa investigação assumiu um carácter inovador e controverso porquanto se desenrolou no âmbito de uma possibilidade de transição entre o regime de monodocência, característico do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e o regime de pluridocência, típico dos níveis e ciclos de ensino seguintes. Tendo por base a constituição de uma equipa educativa responsável pelo desenvolvimento do currículo e pela ação pedagógica de um número mais alargado de alunos, no 1.º CEB, fez estremecer os conceitos mais enraizados referentes à gramática escolar instalada neste nível de ensino.

Contudo, perante a mutabilidade da sociedade de globalização em que vivemos e as consequentes alterações nos paradigmas educacionais adotados pelas políticas educativas nacionais e europeias, fará sentido continuarmos a insistir num regime de docência que promove o isolamento e o individualismo, responsabilizando um único docente pela planificação, pelo desenvolvimento e pela avaliação do currículo

de variadas áreas disciplinares, quando o paradigma assumido enaltece, valoriza e propõe a instituição de práticas colaborativas entre docentes e a articulação horizontal e vertical do currículo, beneficiando o ensino e a aprendizagem e tornando as transições entre ciclos de ensino menos abruptas para os alunos?

Numa altura em que encontramos a lecionar nas escolas do primeiro ciclo docentes com formação inicial ou complementar especializada em áreas específicas da matriz curricular, não será o momento ideal para implementar alterações organizacionais neste nível de ensino que potenciem a melhoria das práticas letivas e das experiências de aprendizagem dos alunos, logo desde o início da sua escolarização, através da mobilização das melhores competências e conhecimentos de cada profissional e do conhecimento passível de ser construído em conjunto?

Num momento em que se preconiza a gestão flexível dos espaços, dos tempos e do currículo e a diversificação e diferenciação de metodologias e estratégias de ensino, por um lado, e a integração curricular, através da planificação e desenvolvimento de atividades interdisciplinares e/ou domínios de autonomia curricular, por outro, ambas assentes no trabalho colaborativo entre equipas de docentes, porque deve permanecer o primeiro ciclo num sistema de base monodocente?

Entrecruzámos as duas perspetivas - monodocência e pluridocência -, sem contudo as conceber como antagónicas ou literalmente opostas, mas como completivas, - nas equipas educativas -, uma vez que acreditamos que a visão integradora e transversal do currículo, específica da monodocência, tem potencial para diluir a compartimentação disciplinar, própria da pluridocência, e ambas usufruírem dos amplos benefícios do trabalho colaborativo entre profissionais educativos, através da partilha de diferentes conceções educacionais, perspetivas metodológico estratégicas e experiências profissionais.

Colocámos, através da nossa investigação, o saber técnico especializado ao serviço da melhoria da prática letiva, da concretização da transversalidade do

processo educativo e da construção do perfil do aluno para o século XXI, logo a partir do primeiro ciclo do ensino básico.

A nossa finalidade consubstanciou-se na construção de conhecimento acerca do impacto da mudança na organização do processo de ensino no primeiro ciclo do ensino básico em algumas das dimensões da complexidade do processo educativo.

A montante, procurámos perceber se o trabalho desenvolvido em equipa educativa, numa metodologia de investigação-ação, poderia contribuir para a promoção de culturas profissionais reflexivas e colaborantes, para o desenvolvimento pessoal e profissional das docentes envolvidas e para a melhoria do ensino ministrado.

A jusante, ambicionámos perceber se o trabalho colaborativo e investigativo desenvolvido pela equipa educativa conseguiria contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos participantes, para a suavização da sua transição entre ciclos de ensino e para a promoção de uma educação para todos os alunos.

No que concerne ao processo investigativo, este desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, ancorada no paradigma construtivista e centrada na análise sistemática de um contexto específico e delimitado, no qual se desenvolveu uma ação investigativa direcionada para a alteração das condições normais de organização do processo de ensino.

A metodologia de investigação adotada foi a investigação-ação participativa, sendo que o presente estudo abrangeu três ciclos de investigação-ação, nos quais foram constantes e transversais os momentos de planificação, ação, observação e reflexão, envolvendo todos os participantes na espiral autorreflexiva de construção de conhecimento e de melhoria da ação educativa.

Para uma melhor compreensão do projeto investigativo que empreendemos, organizámos a presente tese em três partes, interrelacionadas e articuladas, através das quais se dispõem os diferentes capítulos.

Na parte I, composta por quatro capítulos, fazemos a contextualização da investigação e o seu enquadramento teórico-concetual, expondo os quadros de referência que orientam as questões de investigação e que enquadram as dimensões analisadas, que fundamentam as opções metodológicas seguidas e que apoiam o processo de análise dos dados recolhidos.

No Capítulo Introdutório, apresentamos as finalidades do estudo, relevando a sua pertinência, expomos as questões de investigação que balizaram o seu desenvolvimento e os objetivos que o encorpam. Fazemos, ainda, uma breve descrição do projeto de investigação, por forma a clarificar os contornos operacionais que assumiu.

No que respeita ao Capítulo I, nele conduzimos uma abordagem à organização do trabalho escolar no 1.º CEB, explorando as repercussões das políticas educativas nacionais na reconfiguração do modelo de docência característico deste ciclo de ensino. A análise à evolução das políticas educativas nacionais assenta na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, a partir desse foco de mudança, relaciona e articula os normativos legais mais significativos na alteração da “gramática secular” do 1.º CEB. De seguida, as perspetivas pedagógicas sobre o regime de docência no 1.º CEB são debatidas e é revelada a controvérsia que a este nível se encontra instalada, desocultando os fundamentos das diferentes posições em jogo. Para concluir este capítulo, apresentamos o modelo de organização do processo de ensino em Equipa Educativa, enquanto desafio inovador das práticas pedagógicas preconizadas neste ciclo de ensino. Salientamos que a nossa investigação assume este modelo como *modus operandis* da transformação a operar no regime de docência do 1.º CEB, emancipando os processos de colaboração e articulação docente.

No Capítulo II, abordamos a questão da(s) liderança(s) em processos de mudança, vislumbrando a emergência de lideranças distintas nos diferentes níveis de decisão organizacional, nesta complexa teia de relações e jogos de poder que emergem do trabalho colaborativo de cariz transformacional. Analisamos o papel fundamental das lideranças formais no incentivo e promoção de iniciativas inovadoras no seio

da organização escolar e a importância que assume a emergência de lideranças informais, de natureza distribuída e pedagógica, no seio das equipas educativas, no nível mais micro do ensino.

O Capítulo III explora as implicações que a transição entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico tem (pode ter) no sucesso escolar dos alunos, enfatizando as descontinuidades e desarticulações (ainda) existentes entre estes dois ciclos de ensino. Neste capítulo, clarificamos a conceção de sucesso escolar que defendemos no nosso estudo e que se traduz numa perspetiva de desenvolvimento integral das crianças e jovens, englobando os seus conhecimentos, as suas capacidades e as suas atitudes. Destacamos, no encerramento do capítulo, a relevância da implementação de mecanismos de suavização das transições ecológicas dos alunos e apresentamos sugestões nesse sentido, introduzindo a revelação do percurso empírico que a este capítulo se segue.

A parte II da presente Tese é composta por um capítulo apenas, o Capítulo IV, e nela fazemos a descrição pormenorizada do estudo empírico desenvolvido. Nesta parte apresentamos os fundamentos metodológicos do estudo, os seus participantes e as técnicas de recolha, análise e tratamento dos dados utilizadas. Neste capítulo detalhamos os procedimentos de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, bem como o processo de análise e tratamento dos mesmos, finalizado com a narração refletida acerca dos dilemas éticos com que nos deparamos ao longo do estudo.

A parte III integra dois capítulos e engloba os resultados e as conclusões do presente estudo. No Capítulo V procedemos à apresentação e interpretação dos resultados, organizando-os em função das questões e dos objetivos da investigação de forma integrada com as dimensões emergentes da recolha efetuada e do rumo seguido pela empíria. Neste capítulo, detalhamos e interpretamos os resultados obtidos nos três ciclos de Investigação-ação desenvolvidos, de forma triangulada, realçando o seu carácter sequencial e cíclico.

No Capítulo VI, apresentamos as conclusões, as limitações do estudo e algumas linhas de investigação futura. Neste capítulo, oferecemos uma leitura mais sintética, integrada e transversal dos resultados obtidos e realçamos alguns aspetos mais significativos para a construção de conhecimento científico sobre as dimensões investigadas. De seguida, analisamos a prossecução das finalidades e dos objetivos do estudo e refletimos acerca das mais evidentes limitações com que nos deparamos, revelando a sua importância para a melhoria do percurso investigativo e para o nosso desenvolvimento enquanto investigadoras. Concluímos a presente Tese com a abertura de outros caminhos de investigação, revelando que o percurso iniciado aqui não se encerrou em si mesmo, avançou para outros níveis de construção de conhecimento e deixou abertas novas hipóteses e possibilidades de melhoria do ensino.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCETUAL

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Contextualização da investigação

Introdução

As problemáticas que servem de base à investigação que apresentamos constituem algumas das temáticas mais debatidas, analisadas e estudadas, quer pelos decisores políticos e professores, quer pelos investigadores e os interessados pelas questões relacionadas com a melhoria qualitativa do Sistema Educativo, especialmente a partir da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), da *Reorganização do Curricular do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de maio), da operacionalização da política da “*Escola a Tempo Inteiro*” (Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto) e, mais recentemente, da criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril) e do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Estas temáticas abrangem algumas das dimensões fulcrais da complexidade do processo educativo que fundamentam a nossa investigação, a saber: a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria na qualidade e eficácia do ensino ministrado, a instituição de práticas colaborativas e reflexivas entre os docentes, a suavização da transição entre ciclos de ensino e o debate acerca da organização do trabalho escolar no primeiro ciclo do ensino básico, envolvendo questões relacionadas com a controvérsia instalada em torno dos regimes de monodocência, monodocência coadjuvada e pluridocência.

Perante esta multidimensionalidade de temas, surge a nossa investigação, imbuída num espírito inovador e renovador, procurando experimentar novas formas de mobilizar os atores educativos na conquista da desejada e necessária mudança e melhoria no ensino. Assim, e antes de darmos início à análise mais aprofundada das questões teórico-concetuais que serviram de suporte ao nosso estudo e que o envolveram dialeticamente, apresentamos uma breve contextualização do projeto investigativo que desenvolvemos.

Neste capítulo introdutório, revelamos a pertinência do tema por nós escolhido e explicitamos as principais finalidades da investigação empreendida, recorrendo a alguma empíria de relevo já produzida no nosso país e não só, porquanto nos serviu

de ponto de partida para as nossas opções. Divulgamos, ainda, as questões de investigação que estiveram na génese do planeamento, do desenvolvimento e da monitorização do estudo, perpassando os diferentes ciclos de investigação-ação, e os objetivos a que nos propusemos com a sua implementação.

Encerramos o presente capítulo com uma descrição sucinta do nosso projeto de investigação que facilitará uma compreensão integrada dos aspetos teórico-concetuais abordados nos restantes capítulos da Parte I.

1. Pertinência do Tema e finalidade do estudo.

A preocupação com as problemáticas elencadas na introdução deste capítulo encontra-se na ordem do dia, para todos os que se dedicam às causas da educação. Em parte, como (con)sequência das sucessivas exigências e pressões que a mutabilidade constante da sociedade contemporânea de globalização em que vivemos canaliza para as organizações escolares (Bolívar, 2012; Fernandes, 2000; Venâncio & Otero, 2002), mas também devido à incessante busca pela melhoria da qualidade e eficácia dos serviços prestados por estas instituições educativas (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003) e, principalmente, pela preocupação generalizada com as causas das taxas de insucesso e abandono escolar que subsistem, nomeadamente nos anos subsequentes à transição de ciclo/nível de ensino (Abrantes, 2005; CNE, 2009).

Perante estas conjeturas, concordamos que persiste e agudiza-se a responsabilidade e a necessidade das organizações educativas, no âmbito da sua progressiva autonomia, encontrarem soluções inovadoras para os impasses com que se deparam, enquanto organismos aprendentes e em adaptação e (re)organização constante ao contexto que determina o objetivo da sua existência (Bolívar, 2012; Fullan, 2007), cumprindo a sua missão primordial de contribuir, como coconstrutoras, para o desenvolvimento integral dos cidadãos do futuro (CNE, 2009; Roldão, 1999).

Assistimos, nos últimos trinta anos, por parte da política educativa, a uma progressiva aposta na autonomia das escolas e na sua capacidade de decisão

contextualizada, exigindo destas instituições uma postura inovadora, criativa e proativa na construção de percursos educativos com sentido e significado para os alunos, no imediato e no plano futuro, contribuindo para a sua integração e intervenção nas comunidades envolventes e preparando a sua porvindoura contribuição para o desenvolvimento sustentável do país (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril; Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Contudo, verificamos também que pouco (ou nada) tem mudado. Ano após ano, década após década, constatamos que as organizações escolares se mantêm imutáveis e desconectadas dos seus contextos; as culturas profissionais docentes conservam-se cristalizadas, eternizando o isolamento e o individualismo docente; os ciclos e níveis de ensino preservam lógicas distintas e descontinuidades entre si; as práticas pedagógicas perpetuam perspetivas “transmissivas” e orientadas para o professor, portanto, desinteressantes e desmotivantes para os alunos, e os resultados refletem consistentemente os mesmos “fracassos”.

Neste âmbito, nas últimas décadas, muito trabalho empírico se tem desenvolvido no sentido de contribuir para a compreensão do fenómeno educativo, enquanto construto social complexo, e para a construção de conhecimento relevante nas suas múltiplas dimensões. Nestas incursões investigativas assistimos à desocultação dos pontos críticos e fragilidades sistémicas, à análise e reflexão sobre os constrangimentos e as potencialidades conjeturais e à génese de possibilidades de melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como da modernização do sistema educativo, contribuído para a mudança do paradigma educacional nacional, acompanhando, aprofundando e articulando as experiências, as orientações e as realidades europeias e internacionais.

Destacamos, particularmente, alguns estudos de referência no âmbito das transições escolares, que nos inspiraram na condução do nosso. No campo sociológico, Abrantes (2008) desenvolveu uma análise aprofundada aos processos de transição dos alunos entre ciclos de ensino, dentro da escolaridade obrigatória, na qual atentou particularmente aos fatores conducentes ao aumento do insucesso

e abandono escolar no início de cada uma das transições. Interessou, sobretudo, a este autor analisar o desenvolvimento das aprendizagens escolares e das relações sociais dos alunos, de forma combinada, ao longo do seu percurso escolar e, especialmente, como se transferem e/ou renovam (ou não) nos momentos de transição entre ciclos de ensino.

Das suas conclusões, sobressaem, como fatores condicionantes das transições harmoniosas, a desarticulação existente entre os ciclos de ensino, a sequencialidade regressiva que se verifica na escolaridade obrigatória e a influência determinante que as culturas profissionais distintas, e os “conflitos simbólicos” que entre elas persistem, têm no fenómeno a que o autor denomina de irresponsabilidade institucional e de “buracos negros” da responsabilidade docente (Abrantes, 2009).

Em concordância com os fatores destacados, ponderámo-los na delimitação do nosso objeto de estudo e na construção do desenho concetual e metodológico a seguir, cujo objetivo foi duplo: analisar a realidade que se vive nas escolas, com base nalgumas variáveis precedentes e nas conjunturas educativas atuais, e experimentar uma “utopia”, que bem se pode constituir como modalidade de suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino, de diluição das assimetrias entre as culturas profissionais docentes e de redução das descontinuidades existentes na escolaridade obrigatória.

Por outro lado, atendendo a que, de acordo com estudos desenvolvidos por diversos autores (Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991, *apud* Correia & Pinto, 2008), entre os quais Hargreaves (1990), existe uma relação direta entre o surgimento de manifestações de *stress*, o decréscimo da motivação académica e a diminuição da autoestima e do autoconceito de competência académica, após a transição de ciclo de ensino, em alunos com historial de resultados escolares mais fracos em anos letivos anteriores, com baixo estatuto socioeconómico, pertencentes a grupos étnicos minoritários e com baixas expetativas em relação à sua proficiência escolar, considerámos que seria proveitoso desenvolver uma metodologia de organização do ensino direccionada para a preparação de todos os

alunos para a referida transição para o regime de pluridocência do 2.º CEB, de forma progressiva, ao longo dos dois últimos anos do 1.º CEB.

Recentemente, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), a respeito da transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB defenderam que as transições devem ser cuidadosamente planeadas e acompanhadas de forma colaborativa entre todos os intervenientes diretos – alunos, pais e profissionais de ambos os níveis de ensino.

No estudo que conduziram entre os anos letivos 2008/2009 e 2012/2013, em duas realidades educativas distintas, procuraram “perspetivar uma transição facilitadora de integração e instigadora de aprendizagens” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016: 110) e conseguiram-no através de uma investigação praxeológica faseada, “que se desenvolveu de forma cooperada numa comunidade profissional, em que a investigação, a formação e o desenvolvimento profissional se articularam, de forma interativa, com a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento profissional” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016: 110).

Nesta investigação, para além de se constatar a descontinuidade (também) entre estes dois níveis de ensino, realçamos que os resultados apontaram para um impacto significativo do acompanhamento parental contínuo e da sua participação continuada na vida da escola e nos processos de aprendizagem das crianças. Por outro lado, saiu realçada a importância do trabalho colaborativo efetivo entre todos os participantes centrais (alunos, famílias e docentes) “para tornar as transições em valor acrescentado para o crescimento e aprendizagem das crianças” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016: 201), isto é, para que sejam bem-sucedidas.

Os autores destacam, sobretudo, que

“É reconhecida na literatura da especialidade a importância de uma nova cultura em relação à criança e aos seus direitos, do reconhecimento da sua competência, enquanto ator social com agência e voz, do seu direito à participação sobre assuntos que lhe dizem diretamente respeito e da consideração das suas opiniões nos processos de tomada de decisão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Pascal & Bertam, 2009; Smith, 2011).”

(Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016: 147)

Em consonância com estas evidências, ganhou sentido a inclusão dos alunos e dos pais e encarregados de educação enquanto participantes privilegiados no nosso estudo, porquanto as suas perceções, opiniões e atitudes face ao ensino e à experiência vivida, beneficiariam a consistência, o sentido e o valor prático da nossa ação transformadora.

Outra dimensão que se entrecruzou na projeção do projeto investigativo foram as evidências empíricas levantadas por alguns autores acerca da forma como o nível de conhecimento que os alunos constroem no 1.º CEB se torna pertinente para o prosseguimento dos seus estudos, condicionando os seus níveis de atenção, compreensão e organização da nova informação nos ciclos/níveis seguintes (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Consideramos, pois, que os alunos devem ser e sentir-se elevados ao expoente máximo das suas capacidades individuais e coletivas.

Neste sentido, concordamos ser crucial para a promoção do sucesso educativo dos alunos, não apenas de imediato, mas ao longo da sua vida, que estes possam aprender com os docentes mais bem preparados, qualificados e competentes, pedagógica e tecnicamente, nas áreas científicas do conhecimento que constituem o currículo, confluindo igualmente com as posições defendidas por alguns autores, tais como Fullan (2007) e Bolívar (2012) que identificam a qualidade do desempenho do professor como fundamental para a qualidade das aprendizagens dos alunos e para o seu desenvolvimento integral.

Nesta linha de pensamento, considerámos que algo mais poderia ser feito no sentido da promoção do sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB, tirando partido das competências específicas do corpo docente e das relações de colaboração e partilha que dentro dele podem ser potenciadas, rompendo com a tradição individualista deste nível de ensino e com a compartimentação dos saberes inerente aos níveis posteriores e abrindo caminho para uma perspetiva de construção conjunta de conhecimento transversal, mais amplo e abrangente, para

os docentes, com repercussões imediatas na aprendizagem dos alunos e nas suas transições sucedidas.

Os fatores acima mencionados reafirmam a urgência da implementação de metodologias e estratégias educativas alternativas e criativas de promoção do sucesso educativo para todos os alunos, desenvolvidas por equipas docentes coesas e ambivalentes, que articulem harmoniosamente as diferenças existentes no seio das turmas, de forma a atenuá-las, contribuindo para que “se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria legítimo tornarem-se iguais” (Roldão, 2009: 106).

Formosinho (1988) e Formosinho e Machado (2009), avançaram com uma proposta de organização do processo de ensino que consideramos concentrar os ingredientes certos para enformar a nossa iniciativa de mudança organizacional e de inovação das práticas de ensino no 1.º CEB e de suavização da transição dos alunos para o 2.º CEB, na qual ancorámos a nossa investigação – as Equipas Educativas. Estes autores defendem que

“a organização da escola por Equipas Educativas é um desafio de reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discrição profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão, e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas, do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001: 174) a uma equipa mais ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar.”

(Formosinho & Machado, 2009: 33)

Embora existam já algumas experiências documentadas (Formosinho & Machado, 2009), o seu foco centra-se maioritariamente ao nível do 2.º e 3.º CEB, sem que tenhamos conhecimento da ocorrência de experiências ou existência de investigações de relevo sobre a aplicação deste modelo de organização do ensino no 1.º CEB, da forma sistemática, intencional e prolongada como no nosso caso. As investigações académicas que conhecemos sobre a pluridocência no 1.º CEB, analisam e aprofundam aspetos relacionados com os regimes de docência, a sua origem histórica, as culturas profissionais, os mecanismos de articulação curricular

(horizontal e vertical) entre docentes e as suas representações acerca dos processos de desenvolvimento profissional, insistindo na valorização do trabalho colaborativo e construindo conhecimento significativo na compreensão destes fenómenos, mas mantendo a dimensão experimental a aguardar novas investidas.

Procurámos, portanto, que o nosso estudo se constituísse como uma solução inovadora para um problema educacional e uma preocupação social de relevo, que pudesse construir conhecimento teórico, mas que fosse além dele, que emanasse um conhecimento principalmente prático e operacional, tão importante para que os atores educativos percebam que se trata de uma possibilidade.

A postura reformadora e transformadora a que aludimos consubstancia-se numa perspetiva de desenvolvimento do sistema educativo numa lógica de *bottom-up*, isto é, partindo do centro nevrálgico de toda a atividade educativa, a escola e a sala de aula, e concretizado através do empenho, motivação e colaboração entre os docentes da organização escolar, com propósito e intencionalidade, atendendo às especificidades do contexto em que se inserem e da individualidade dos seus alunos, para que *nenhum aluno seja deixado para trás* (Fullan, 2007; Leithwood, n.d).

Delineámos, nesta linha de pensamento, um projeto investigativo baseado na organização do trabalho escolar em equipa educativa, conjugando os horários letivos de um grupo diversificado de docentes de diferentes níveis de ensino (primeiro, segundo e terceiro ciclo e secundário), para que cada uma delas lecionasse apenas a disciplina para a qual possuía formação especializada e apetência particular. Além destas qualidades profissionais, realçamos que todas as docentes da equipa educativa revelavam motivação para participar na investigação, propensão para a mudança e desejo de inovar, atributos indispensáveis ao sucesso de qualquer esforço de transformação e melhoria em educação (Thurler, 2001; Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

As condições acima descritas foram elevadas e consolidadas pela dinâmica de um trabalho de colaboração efetiva e articulação horizontal e vertical do currículo, operacionalizado através de reuniões semanais de análise, discussão, reflexão e

planificação conjunta, entre todos os elementos constituintes da equipa educativa, numa dinâmica de melhoria do currículo, de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e de aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem (Bolívar, 2012).

Com base nestes pressupostos implementámos o nosso estudo com um conjunto mais alargado de alunos, correspondentes às três turmas de titularidade das docentes do 1.º CEB pertencentes à equipa educativa, que contemplavam a diversidade característica das turmas deste nível de ensino na atualidade: pluralidade cognitiva, étnica, linguística e socioeconómica.

Como não foi nossa intenção desenvolver o estudo em condições especiais controladas, com turmas de sucesso escolar elevado nem com alunos e encarregados de educação predispostos para a mudança, abraçámos a realidade educativa presente nas nossas escolas e nas nossas salas de aula, que assenta na heterogeneidade, na diferença, na diversidade, na multiplicidade e no sucesso escolar mais discreto.

As turmas envolvidas evidenciavam um nível de resultados escolares inferior e menos regular, quando comparadas com as restantes turmas do mesmo ano de escolaridade da escola, no ano inicial do projeto investigativo, pelo que se enquadravam perfeitamente nos pressupostos de suporte à nossa iniciativa. As nossas finalidades apontavam para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria da qualidade do ensino ministrado, a instituição de práticas colaborativas e reflexivas entre docentes e a suavização da transição entre ciclos de ensino, através da aproximação dos pais e encarregados de educação ao processo de aprendizagem dos seus educandos e ao processo investigativo.

O título escolhido para a nossa Tese – “A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia de liderança pedagógica distribuída?” – sintetiza o projeto investigativo que desenvolvemos no sentido de verificar, num contexto real e concreto, as potencialidades e constrangimentos da implementação de um regime de pluridocência (equipa educativa) na organização e gestão curricular do 1.º CEB, enquanto estratégia de promoção da melhoria da qualidade do ensino

ministrado e dos resultados escolares dos alunos. Atentaremos às percepções das docentes participantes acerca das transformações sentidas no seu desenvolvimento profissional e pessoal, decorrentes do trabalho colaborativo e reflexivo desenvolvido, bem como à evolução das suas representações acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, ao longo do processo de investigação-ação.

A utilização da palavra “utopia” no título relaciona-se com as nossas concepções de utopia enquanto projeto humanista de transformação da realidade e/ou esperança muito forte de inovar, aspetos que nortearam a nossa investigação. Por outro lado, tínhamos consciência que a proposta que apresentávamos, para além de ser exequível, tinha elevado potencial pedagógico renovador, e, nestes casos, concordando com Formosinho, “a utopia é importante para que se possa admitir o estabelecimento de contratos para escolas alternativas e levar o sistema político a valorizar a diferença” (CNE, 2009: 134).

A organização do trabalho escolar implementada pelo nosso estudo enquadra-se nas perspetivas educacionais mais profundas da investigadora e das docentes participantes, constituindo uma “utopia” partilhada, cujo papel, de acordo com Halpin (2003), é de facilitar “um pensamento fresco sobre o futuro, mais do que providenciar descrições detalhadas da mudança” (Halpin, 2003: 39 *apud* Vasconcelos, 2009: 96).

Tratando-se de um estudo numa metodologia de investigação-ação (IA), no qual se experimentou uma mudança no regime de docência típico do primeiro ciclo, optámos pelo uso do modo interrogativo no título da Tese, dado que, ao longo dos processos cíclicos de planificação-ação-observação-reflexão ou, mesmo, no final da investigação, podíamos concluir que se tratava realmente de uma utopia, devendo manter-se enquanto tal, ou, por outro lado, que se edificava como estratégia de liderança pedagógica distribuída potenciadora de uma melhoria significativa dos resultados escolares dos alunos participantes e da qualidade do ensino ministrado pelas docentes participantes.

Pretendemos, concomitantemente, evidenciar as relações de colaboração e cooperação que se estabeleceram entre as docentes da equipa educativa, nos momentos de reflexão e planificação partilhada, ao longo dos diferentes ciclos de investigação e quais as suas implicações na diversificação e na melhoria das práticas letivas de sala de aula, procurando descortinar o efeito real da utilização da metodologia de IA, aliada à pluridocência e à colaboração docente, na promoção do sucesso educativo dos alunos e na melhoria da qualidade do ensino no primeiro ciclo.

Outra finalidade do nosso estudo foi verificar quais as representações dos alunos e dos encarregados de educação em relação à mudança operacionalizada pelo projeto investigativo e ao contributo que esta alteração pode prestar à melhoria da relação Escola/Família, ao aumento da participação dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, bem como ao acréscimo do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Por último, e uma vez que tentámos promover uma modalidade organizacional no primeiro ciclo que beneficiasse a transição harmoniosa dos discentes para o ciclo de ensino seguinte, analisámos aspetos concernentes a esta dimensão, tentando descortinar a eficácia e os constrangimentos da investigação a este nível.

Para uma melhor clarificação dos propósitos subjacentes ao nosso estudo, passamos de seguida para a apresentação das questões de investigação que estiveram na sua génese e os objetivos a que nos propusemos com o seu desenvolvimento.

2. Questões de Investigação e Objetivos.

Tendo por base o objeto de estudo da investigação que atrás desenvolvemos, foram formuladas as seguintes questões de investigação, que legitimaram o seu plano, balizaram o seu progresso e enquadraram as suas conclusões:

- Poderá a reorganização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de pluridocência, contribuir para o desenvolvimento profissional

e pessoal das docentes envolvidas, para a promoção de culturas profissionais reflexivas e colaborantes e para a melhoria da qualidade do ensino?

- Será que a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de pluridocência, contribui significativamente para a promoção da melhoria dos resultados escolares dos alunos do contexto estudado e para a facilitação da sua transição entre ciclos de ensino?
- Qual o contributo da metodologia de Investigação-ação participativa, concebida como estratégia de construção colaborativa de conhecimentos teórico-práticos, na promoção de uma educação para todos os alunos?

Tendo presente o objeto de estudo, traduzido nas questões de investigação, bem como a natureza dialética e dialógica da metodologia de investigação-ação que adotámos, foram desenhados os seguintes objetivos para a investigação:

- Caracterizar, concetual e metodologicamente, o processo de (re)organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de pluridocência.
- Descrever os ciclos de ação-observação-reflexão-planificação conduzidos ao longo da investigação, identificando os problemas detetados, as estratégias de melhoria operacionalizadas, os fundamentos que lhes são subjacentes e os resultados obtidos.
- Conhecer os processos de articulação, colaboração e reflexão desenvolvidos pelos participantes do estudo, ao longo do processo de investigação-ação.
- Analisar a evolução dos resultados escolares dos alunos, quantitativa e qualitativamente, verificando a sua relação (ou não) com o regime de docência implementado.
- Compreender o impacto da organização do trabalho escolar em pluridocência, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em termos de potencialidades e constrangimentos, no âmbito do projeto desenvolvido e no contexto investigado.

- Construir conhecimento acerca da relação existente (ou não) entre a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico em regime de pluridocência e o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria do ensino ministrado, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino.

O alcance destes objetivos foi potenciado pela construção de um quadro teórico de suporte às temáticas estudadas e sua interligação, conjugação e triangulação com as opções metodológicas assumidas, na parte empírica da investigação, uma vez que procurámos que a teoria “alimentasse” a prática e esta contribuísse para o enriquecimento da primeira.

Avançamos, então, para uma breve descrição do projeto de investigação, porquanto abrirá caminho a uma compreensão holística da relação dialógica estabelecida entre teoria e empíria ao longo do nosso estudo.

3. Descrição do Projeto de Investigação.

Enquanto docente do 1.º CEB atenta à evolução acelerada da sociedade contemporânea e respetivo acompanhamento por parte das políticas educativas nacionais e europeias, a temática do regime de docência neste ciclo de ensino tem constituído uma preocupação da investigadora, principalmente ao longo dos últimos dez anos da sua carreira docente, nos quais se deparou com a necessidade de mudança e inovação constante na sua prática letiva e de uma aprendizagem profissional contínua, bem como com a solidão no desenvolvimento da sua profissionalidade, tendo aprendido a valorizar os benefícios da colaboração, da partilha e da articulação efetiva entre pares nesse âmbito.

Deste modo, tirando partido da função desempenhada na liderança de um agrupamento de escolas, no período temporal de desenvolvimento do doutoramento em educação, que facilitava a tomada de decisão, o incentivo, a dinamização e a implementação de projetos inovadores e de mudança das práticas, considerou que seria o momento propício para abraçar este desafio de colocar a investigação académica ao serviço da prática educacional.

Enquanto adjunta do diretor do agrupamento de escolas, responsável pela supervisão geral da educação pré-escolar e do 1.º CEB, percebeu que se encontrava na posição ideal para dar este passo decisivo rumo a um projeto de mudança, de inovação e de rompimento com o instituído, assumindo a responsabilidade institucional que acarretava e envolvendo-o, com segurança, no “manto” da investigação educacional e da construção coletiva de conhecimento teórico-prático.

Assumindo uma postura enquadrada numa liderança transformacional, que confluía com a visão do diretor do agrupamento de escolas e contou com o seu apoio, a investigadora motivou o corpo docente para o projeto de mudança e acompanhou de perto, numa IA participativa, todo o processo investigativo, desde a sua génese, conceção e construção, passando pela sua aplicação e reformulação, em constante monitorização e acompanhamento, orientando, equilibrando e ajustando a utopia planeada à realidade, à medida que os resultados obtidos foram sendo analisados e refletidos.

O cenário em que nos situamos enquadra-se conceitualmente no âmbito do modelo de organização e desenvolvimento do currículo em equipa educativa, de acordo como é apresentado por Arturo de la Orden (1969), citado por Formosinho e Machado (2008), ao qual denominamos de pluridocência, por conexão conceitual.

“o sistema (...), no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais.”

(Formosinho & Machado, 2008: 12)

Ficou, assim, fora do âmbito da nossa investigação o regime de monodocência, associado a este nível de ensino, entendido como “a responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma” (Vale & Mouraz, 2014).

Enquadrou-se, concomitantemente, numa conceção de ensino enquanto processo de construção coletiva de conhecimento e de percursos significativos e significantes para a formação dos mais jovens, baseado no envolvimento e comprometimento

dos seus intervenientes mais diretos no desenvolvimento da ação educativa e na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Fullan, 2007). Daí que se constituíram participantes no nosso estudo as docentes, os discentes e os encarregados de educação, sendo previstos os seus níveis de intervenção de acordo com o papel desempenhado no processo educativo, salvaguardando uma participação igualitária na análise, reflexão e tomada de decisões acerca do decurso da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

O projeto investigativo desenvolveu-se em três ciclos de IA, cada um deles constituído por três fases, que se encontram sintetizados no quadro 4.1, apresentado no ponto 1 do Capítulo V na Parte II da presente Tese (Anexo I).

O primeiro ciclo de IA teve a duração de três meses e meio e englobou todos os procedimentos de criação das condições institucionais, organizacionais e humanas para o desenvolvimento da investigação. Foi neste ciclo inicial que se efetivou a proposta e elaboração do projeto investigativo, a sua legitimação institucional e a sua divulgação à comunidade, bem como a motivação dos participantes para o projeto investigativo e a capacitação das docentes da equipa educativa para os procedimentos investigativos a operacionalizar.

Num primeiro momento, a definição do problema, a pesquisa teórica acerca do objeto de estudo e o esboço do projeto investigativo foram efetuados pela investigadora, a sós, numa etapa preparatória para os subsequentes procedimentos de legitimação. Ao longo deste processo de preparação, foram estabelecidos os devidos contactos com o diretor do agrupamento no sentido da sua aceitação e aprovação da iniciativa de mudança e inovação.

Após a obtenção do seu consentimento, no final do ano letivo de 2014/2015, em junho de 2015, numa reunião do departamento da educação pré-escolar e 1.º ciclo, com todos os docentes titulares de turma presentes, foi lançada a proposta de implementação do projeto investigativo de lecionação em regime de pluridocência (equipa educativa), através da permuta das três disciplinas nucleares da matriz curricular, em articulação com a lecionação das restantes disciplinas por docentes

de outros níveis e ciclos de ensino, envolvendo um número mais alargado de alunos, correspondente a três turmas.

O assunto foi debatido e surgiram as esperadas resistências à mudança. Contudo, apareceram também vozes concordantes com a necessidade de soluções inovadoras e alternativas para o ensino e, particularmente, aprovadoras da iniciativa proposta. Alguns dias mais tarde, três docentes que iriam lecionar o terceiro ano de escolaridade, com formação especializada nas três disciplinas nucleares da matriz curricular do primeiro ciclo (Português, Matemática e Estudo do Meio), reuniram com a investigadora e aceitaram o desafio.

A partir desse momento, deu-se início, de forma colaborativa e participativa, à elaboração de um projeto, decorrente do plano de tese e adaptado à realidade escolar, para ser apresentado para aprovação em Conselho Pedagógico (CP), no sentido de formalizar internamente o desenvolvimento da investigação.

O projeto foi intitulado de “Professor no Plural”, por sugestão das docentes titulares de turma participantes, tentando captar a essência da sua estrutura organizacional e dos conceitos que o suportavam, ou seja, a conceção de uma organização do trabalho escolar ao nível do 1.º CEB alicerçada na pluralidade na docência e sustentada nos conhecimentos, capacidades e competências profissionais especializadas de uma equipa de docentes, que, em colaboração, interligação e complementaridade poderiam constituir um valor acrescentado à melhoria das aprendizagens dos alunos e à sua preparação para a transição ecológica seguinte.

As docentes titulares de turma participantes escolheram igualmente uma figura que pudesse simbolizar a natureza do projeto que se propunha, a fim de se tornar a sua marca idiossincrática em todos os documentos produzidos no âmbito da investigação.

Figura I.1 – Logotipo adotado pela equipa educativa para simbolizar o projeto “Professor no Plural”.



Na aceção das docentes titulares de turma e da investigadora, esta figura traduzia a “engrenagem bem oleada” que se pretendia instituir entre todos os participantes (docentes da equipa educativa, alunos e encarregados de educação) através do projeto investigativo, na qual cada elemento colaborava e partilhava, com liberdade, responsabilidade e confiança, as suas ideias e opiniões, cuja diversidade beneficiava e engrandecia a construção de conhecimento partilhado e integrado e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Foi, então, elaborado um documento institucional que procedeu ao esclarecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da iniciativa e ao seu enquadramento no movimento de mudança educacional e na investigação académica no âmbito da presente tese de doutoramento, enaltecendo a sua pertinência. Neste documento explicitaram-se, ainda, os objetivos do projeto e a sua interligação com o Projeto Educativo do agrupamento de escolas, foi prevista a sua duração (dois anos letivos, com início em 2015/2016) e esclareceu-se a sua operacionalização, com a proposta da distribuição da carga letiva e das disciplinas atribuídas a cada uma das titulares de turma. Foram também previstos os momentos de monitorização e avaliação do

projeto e, por último, propôs-se a divulgação do mesmo, bem como dos relatórios de monitorização, à comunidade escolar (Anexo II).

De seguida, o projeto “Professor no Plural” foi enviado a CP para aprovação, após a qual se procedeu à formalização do pedido de desenvolvimento da investigação em contexto escolar junto da Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino (DGEstE) e da Delegação Regional de Educação do Algarve (DSRAL), sendo tacitamente aceite por estas entidades.

Ainda na segunda fase deste primeiro ciclo de IA, foi constituída a equipa educativa participante, através do convite e da agregação de mais seis docentes às três docentes titulares de turma iniciais. Deste modo, a nossa equipa educativa ficou composta por quatro docentes do grupo de recrutamento 110 (1.º CEB), uma docente do grupo 120 (1.º CEB – Inglês), uma docente do grupo 250 (2.º CEB – Educação Musical), uma docente do grupo 550 (3.º CEB e Secundário – Informática) e duas docentes do grupo 910 (Educação Especial). Realçamos que todas as docentes envolvidas manifestaram motivação e interesse em participar no nosso estudo, perfilhando os pressupostos do mesmo.

O passo seguinte foi a elaboração conjugada dos horários letivos das docentes e dos alunos, bem como a distribuição dos espaços educativos apensos ao projeto investigativo, de forma a minimizar o seu impacto no ambiente escolar e suprimir quaisquer constrangimentos organizacionais que pudesse acarretar. Delineou-se o plano de ação a desenvolver, estabelecendo os momentos de trabalho colaborativo entre a equipa educativa (reuniões semanais), estabelecendo a rotatividade das docentes pelas salas de aula dos alunos (cada turma fixou-se numa sala de aula), organizando os espaços para arrumação dos materiais das diferentes disciplinas, calendarizando os momentos de recolha e tratamento dos dados e elaborando as devidas planificações anuais de desenvolvimento do currículo.

Em setembro de 2015 decorreu a terceira fase deste ciclo de IA, na qual se efetuou a divulgação da investigação aos restantes participantes (alunos e encarregados de educação) e à comunidade escolar, através da realização de reuniões sectoriais

com docentes, com pessoal não docente, com discentes e encarregados de educação.

Foi elaborado, pela investigadora, um panfleto informativo sobre o projeto investigativo, destinado ao esclarecimento e motivação dos alunos e dos encarregados de educação (E.E.) para o processo de mudança a implementar, que foi entregue na reunião inicial de ano letivo, realizada a 16 de setembro, na qual participaram todas as docentes da equipa educativa, a investigadora, os alunos e os E.E. das três turmas envolvidas (Anexo III).

No panfleto constavam todas as informações relevantes sobre a investigação, desde os seus objetivos e os pressupostos teóricos de suporte até às mudanças a operar na organização do trabalho escolar, passando pela metodologia de investigação a desenvolver, a duração prevista para o estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar e o nível de participação que se solicitava aos alunos e aos E.E.. Este documento serviu um duplo propósito, constituindo-se como “protocolo de cooperação” e como garantia do compromisso e da responsabilidade assumida pela investigadora perante os participantes e a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

A reunião em plenário destinou-se à intervenção da investigadora para apresentação e esclarecimento de todos os aspetos fundamentais da investigação, para elucidação das dúvidas colocadas pelos E.E., para a apresentação formal da equipa educativa e para o estabelecimento de linhas comunicação entre estes participantes e a investigadora (reuniões de análise e reflexão conjunta ao longo do projeto).

Registaram-se manifestações favoráveis por parte de bastantes E.E., enquanto outros evidenciaram algum “choque” e ansiedade perante a mudança. Não obstante, não se registou nenhuma oposição direta ao desenvolvimento do estudo, nem qualquer recusa em participar. Os alunos presentes manifestaram imenso entusiasmo perante a mudança que lhes foi apresentada, o que contribuiu decisivamente para a aceitação plena registada.

Enquanto se desenrolava este processo de legitimação da investigação, foi elaborado o Plano de Tese apresentado perante a comunidade académica e o conselho científico, tendo por referência o objeto de estudo, as questões de partida e a pesquisa bibliográfica efetuada pela investigadora, conjugando o plano de IA delineado conjuntamente com a equipa educativa.

O segundo ciclo de IA, que decorreu ao longo do ano letivo de 2015/2016, baseou-se no desenvolvimento do plano de ação delineado e deu início à etapa mais aliciante e motivadora de qualquer investigação, quer para a investigadora, quer para os restantes participantes, uma vez que consistiu na aplicação prática da mudança idealizada. Nesta etapa começou o contacto direto com a realidade em estudo, a conjugação da teoria com a prática, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, a análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos e a construção de conhecimento contextualizado acerca das problemáticas que deram origem ao estudo.

A atividade letiva nas três turmas participantes desenrolou-se em regime de pluridocência, tal como previsto, e as docentes constituíram uma equipa educativa coesa e colaborante, uma pequena comunidade de aprendizagem profissional, reunindo semanalmente para analisar e refletir conjuntamente *na, sobre e para a* ação, para planificar colaborativamente as ações futuras, para partilhar e concertar estratégias e metodologias de ensino, para aferir os resultados da ação educativa implementada e para efetuar as reformulações necessárias, de acordo com as necessidades sentidas.

Estas dinâmicas assentaram no aproveitamento e integração das experiências, competências, capacidades e especializações individuais das docentes em prol da melhoria do ensino ministrado e, conseqüentemente, da aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Ao longo deste ciclo de IA, o nível de colaboração, coesão e confiança entre as docentes participantes foi-se gradualmente elevando e o seu comprometimento, empenho e motivação foi notório, principalmente no que concerne às docentes titulares das turmas, que assumiram um papel preponderante na articulação de

todas as dinâmicas envolvidas no projeto, constituindo-se como o seu núcleo operacional. De igual modo, registou-se um aumento significativo na proximidade entre todos os participantes do estudo, potenciado pelas diversas atividades de envolvimento dos E.E. na vida escolar realizadas pelas docentes.

Neste segundo ciclo de IA teve início a recolha dos dados, de forma sistemática e contínua, e sua análise e tratamento em simultâneo, de acordo com a evolução da investigação, permitindo a reflexão e triangulação dos mesmos em tempo real e possibilitando que todas as decisões, ajustes e alterações ao plano inicial fossem sustentadas em dados concretos, fiáveis e congruentes com as opções tomadas.

No final da primeira semana de aulas foi aplicado um pequeno questionário aos alunos (Anexo IV), viabilizando o acesso às suas reações iniciais sobre o projeto investigativo e revelando algumas sugestões destes participantes para o desenvolvimento da ação. Foi também recolhido um documento redigido pelas docentes titulares de turma no qual revelavam as suas motivações para participar na investigação (Anexo V).

Ao longo do ano letivo, foram realizadas seis sessões de observação participante nas reuniões semanais de análise, reflexão e planificação da equipa educativa e duas nas sessões de análise e reflexão conjunta da investigadora com os E.E.. Estas observações permitiram a monitorização do processo investigativo e aceder a dados significativos referentes ao ambiente vivido e às interações estabelecidas entre estes grupos de participantes, para além de possibilitarem a desocultação das suas representações face ao projeto investigativo e o levantamento de sugestões para a sua melhoria intermédia.

Concomitantemente, efetuou-se a recolha e análise documental dos diários de bordo da equipa educativa (registos síntese das reuniões semanais – Anexo VI) e das grelhas de resultados dos alunos (Anexo VII), que facilitaram o acompanhamento das tarefas colaborativas desenvolvidas pelas docentes, no caso dos primeiros, e da evolução dos resultados escolares dos alunos ao longo do processo, no que respeita às segundas.

No início do segundo período letivo, realizaram-se as entrevistas individuais às docentes titulares de turma que aprofundaram as motivações individuais para a sua participação na investigação e analisaram o desenvolvimento da mesma até àquele momento, revelando as dificuldades sentidas, as mudanças mais marcantes e os seus efeitos, os pontos fortes do estudo e alguns aspetos a melhorar no plano de ação.

Enquanto decorria o ciclo de IA e a recolha dos dados, foram produzidos, pela investigadora, documentos síntese da análise e tratamento dos dados, que foram analisados e refletidos com a equipa educativa contribuindo para a realização de pequenos ajustes na ação.

A segunda fase deste ciclo de IA, que coincidiu com o final do ano letivo, efetuou-se uma recolha de dados abrangente e alargada, na qual todos os grupos de intervenientes participaram, porquanto se pretendeu realizar uma reflexão retrospectiva acerca do ciclo investigativo que terminava, abarcando a sua multidimensionalidade, e propor uma análise prospetiva das possibilidades operacionais para o ciclo seguinte.

Esta recolha englobou a aplicação de um questionário aos E.E. (Anexo VIII) e duas entrevistas grupais, uma aos alunos (Anexo IXa) e outra à equipa educativa (Anexo Xa), e permitiu a concretização de um balanço global da ação investigativa e a construção de uma visão holística do seu desenvolvimento.

No final do segundo ciclo de IA, a investigadora e a equipa educativa procederam à análise, reflexão e triangulação das sugestões de melhoria para o terceiro ciclo de IA, facultadas por todos os participantes, no sentido de reformular o plano de ação e de elaborar o plano para o terceiro ciclo de IA. A reformulação mais significativa foi que, neste segundo ano letivo de investigação, de acordo com o consenso alcançado, foram fixadas as disciplinas às salas de aula, passando a ser os alunos a transitar de umas para as outras, de acordo com o horário letivo.

Assim, na terceira e última fase deste ciclo de IA, foi constituída a equipa educativa para o ano letivo de 2016/2017, que manteve a composição original perdendo

apenas um elemento por questões relacionadas com a distribuição de serviço docente, e foram preparadas as condições organizacionais, estruturais e humanas para a continuidade da investigação. Foram elaborados os horários letivos das docentes e dos alunos e efetuou-se a distribuição dos espaços escolares, com a atribuição de salas específicas para cada uma das disciplinas nucleares, nas quais se desenvolviam também as restantes disciplinas da matriz, de forma articulada e concertada.

O terceiro ciclo de IA decorreu ao longo do ano letivo de 2016/2017 e teve início em setembro de 2016 com a divulgação do segundo plano de IA aos alunos e E.E. participantes no estudo e à restante comunidade escolar, através de reuniões sectoriais. A partir desse momento, operacionalizou-se o plano de ação previsto, desenvolvendo-se a prática letiva em pluridocência, com a rotatividade dos alunos pelas salas de aula das disciplinas.

Neste ciclo de IA foram mantidas as reuniões semanais da equipa educativa para análise, reflexão e planificação colaborativa da prática letiva, para partilha e ajuste de estratégias e metodologias de ensino e para monitorização dos resultados escolares dos alunos, fortalecendo a colaboração, a coesão e a confiança entre a equipa educativa de forma determinante. Seis destas reuniões foram observadas participativamente e permitiram certificar o ambiente “familiar” que se cimentou entre as docentes e a abrangência da interação vivida no grupo, revelando a instituição de uma liderança pedagógica partilhada nesta equipa educativa.

Conservaram-se igualmente todas as dinâmicas consideradas proveitosas pelos participantes no sentido da prossecução dos objetivos do estudo, da monitorização do decurso da investigação, do desenvolvimento integral harmonioso dos alunos e da construção conjunta de conhecimento, tais como as atividades de integração dos E.E. na vida escolar, as reuniões de pais com a presença de todas as docentes da equipa e o contacto direto de todos com a investigadora e com os resultados intermédios obtidos.

A recolha, a análise, o tratamento e a triangulação dos dados neste ciclo de IA, tal como no anterior, foi sistemática, contínua e em simultâneo, atendendo ao decurso

da investigação, permitindo a tomada de decisões consciente, atempada e fundamentada. Não obstante, a diversidade da recolha dos dados foi menos acentuada que no segundo ciclo de IA.

Além das seis sessões de observação participante realizadas às reuniões da equipa educativa, ao longo do terceiro ciclo de IA apenas se efetuou a recolha e análise documental dos diários de bordo da equipa e dos resultados escolares dos alunos, sendo que a análise e reflexão efetuada aos documentos síntese produzidos a partir do seu tratamento permitiram a monitorização da ação e dos seus efeitos.

Não houve lugar à observação participante das sessões de análise e reflexão conjunta com os E.E. uma vez que estes participantes sugeriram a interrupção destas sessões no final do segundo ciclo de IA, em virtude de se sentirem tranquilos em relação à natureza da investigação, não considerando necessária a sua realização.

No final da segunda fase do terceiro ciclo de IA, coincidente com o final do ano letivo, desenvolveu-se então a última recolha de dados e a mais significativa para a prossecução dos objetivos a que nos propusemos com o nosso estudo. Este momento envolveu todos os participantes e consistiu na aplicação de um segundo questionário aos E.E. (Anexo XI) e novas entrevistas focalizadas em grupo aos alunos (Anexo XIIa) e à equipa docente (Anexo XIIIa).

Os dados recolhidos permitiram a construção de uma perspetiva global sobre a investigação desenvolvida, do ponto de vista dos seus atores mais diretos, assente nas suas sensibilidades e perceções e direcionada e balizada pela multiplicidade de dimensões em estudo. Possibilitaram, igualmente, conhecer as suas opiniões e representações acerca do impacto da investigação desenvolvida.

A terceira e derradeira fase do terceiro ciclo de IA, que decorreu em julho e agosto de 2017, correspondeu aos procedimentos de conclusão do projeto investigativo, envolvendo a análise e tratamento dos restantes dados recolhidos e a reflexão

conjunta com a equipa educativa acerca do impacto e dos resultados da investigação desenvolvida.

Os sentimentos vivenciados pela equipa educativa, nesta etapa final, revestiram-se de uma dualidade natural: por um lado, a satisfação do dever cumprido, da obtenção dos resultados desejados, do sucesso na mudança operacionalizada e dos conhecimentos construídos; por outro, a tristeza de encerrar uma etapa feliz, de findar um trabalho proveitoso, de separar um grupo unido e coeso, de acabar com uma estrutura consistente e do terminar um sonho tornado realidade.

Ao longo de todas as fases acima enumeradas, foi sendo construído o quadro teórico de suporte à investigação, estabelecendo, desde logo, a ligação e o enquadramento dos dados recolhidos *com* e *na* teoria e vice-versa, numa integração dialética e dialógica entre teoria e prática, ambas a prestar o seu inestimável contributo para a construção de um conhecimento amplo e contextualizado que possa favorecer a compreensão e (re)composição da complexidade dos dados em análise.

CAPÍTULO I

A Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Neste capítulo procedemos a uma revisão da literatura centrada na organização do trabalho escolar no 1.º CEB, versando a evolução das políticas educativas nacionais e suas repercussões na alteração da configuração da “gramática secular” deste ciclo de ensino.

Focaremos a nossa atenção nos esforços de mudança mais significativos, traduzidos no corpo da lei e preconizados a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), que constituiu um marco determinante na evolução do sistema de ensino no nosso país.

Apresentamos depois uma visão panorâmica da mudança progressiva verificada na organização do trabalho escolar no 1.º CEB, concetualizando e analisando os diferentes regimes de docência que se entrecruzam e conjugam nesta reconfiguração, abrindo caminho ao surgimento de uma nova proposta de desenvolvimento da ação educativa neste ciclo de ensino.

Por último, abordaremos a organização do processo de ensino em equipa educativa, porquanto constituiu o foco do nosso estudo. Começamos por abordar a dinâmica de ensino em equipa educativa enquanto desafio coletivo de melhoria do processo de ensino, destacando de seguida as suas potencialidades e os constrangimentos que a ela se associam.

1. A evolução das políticas educativas nacionais e a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que repercussões?

Embora no nosso país a organização do trabalho escolar em regime de monodocência no 1.º CEB possua uma tradição histórica que remonta ao Estado Novo, sendo o professor primário visto como referência científica e moral por toda a comunidade (Nóvoa, 1995), à medida que “as políticas educativas foram fazendo o seu percurso contribuindo para a reconfiguração do regime e da cultura profissional do 1.º Ciclo” (Vale & Mouraz, 2014: 89), possibilitaram a emergência de outros conceitos que marcaram a controvérsia que envolve a organização do

trabalho escolar neste ciclo de ensino e lançaram o debate entre os teóricos, os pedagogos e os práticos.

Convém, portanto, relevar algumas das medidas da política educativa que mais contribuíram para a progressiva reconfiguração da organização do trabalho escolar no 1.º CEB, principalmente a partir da reforma curricular dos anos 80 do século XX. A nossa análise não será em profundidade, uma vez que não constitui nosso propósito detalhar as medidas políticas nacionais nem minuciar a sua evolução, tão somente nos interessa enquadrar o nosso estudo neste movimento de transformação do instituído.

Concomitantemente, consideramos adequado proceder ao aprofundamento dos aspetos fundamentais que caracterizam a mudança progressiva no desenho do regime de docência neste ciclo de ensino, decorrentes dos normativos legais que nos serviram de referência.

1.1. A evolução das políticas educativas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) marcou, de forma decisiva, uma mudança de paradigma educacional e um ponto de viragem na política educativa nacional, no sentido da democratização do ensino e da melhoria progressiva do sistema educativo.

Este documento legal garantia “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (n.º 2 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), assegurava “a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis” (n.º 3 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), preconizava “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (n.º 4 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e asseverava uma educação promotora do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando

cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (n.º 5 do art.º 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tendo por base os princípios gerais enunciados, esta Lei ampliou o sistema educativo, passando a englobar a educação pré-escolar (supletiva à educação familiar), a educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e a educação extraescolar (complemento à formação escolar), numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Este normativo legal alargou ainda a escolaridade obrigatória para nove anos, correspondentes ao ensino básico, e rompeu com o anterior esquema organizacional do sistema educativo, desarticulado e desorganizado, caracterizado por dois tipos de escolas de natureza bem distinta – a primária e o ciclo preparatório –, ao organizá-lo em “três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Na alínea a) do n.º 1 do seu art.º 8.º, a LBSE esclareceu que a organização do agora denominado 1.º CEB se operacionalizava nos termos seguintes: “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a) do n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), deixando cair por terra o modelo secular herdado do Estado Novo da “figura do/a professor/a primário, (...) isolado/a na sua escola, referência científica e moral (a par do médico de aldeia e do padre)” (Vale & Mouraz, 2014: 89).

A LBSE enfatizou a sequencialidade dos ciclos que passaram a constituir o ensino básico, procurando conferir-lhe uma identidade una, coesa e articulada, ao instituir que

“A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

(n.º 2 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Estabeleceu também objetivos específicos para cada um dos ciclos de ensino, reforçando que estes “integram-se nos objectivos gerais do ensino básico (...) de acordo com o desenvolvimento etário correspondente” (n.º 3 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A lógica da sequencialidade entre os ciclos de ensino assentava no trabalho articulado necessário à prossecução dos objetivos estabelecidos para o ensino básico, que se afirmaram, acima de tudo, numa “formação geral comum a todos os portugueses” (alínea a) do art.º 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que possibilitasse o seu desenvolvimento integral nas vertentes moral, cívica, científica, tecnológica, linguística, cultural, estética, artística, físico-motora e socio afetiva, e que lhes proporcionasse “a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho” (alínea e) do art.º 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), conjugando o “saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura da escola e a cultura do quotidiano” (alínea b) do art.º 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No capítulo V da LBSE, respeitante aos recursos materiais, voltamos a ver preconizada a conceção de um ensino básico sequencial quando se decreta que “O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário” (n.º 1 do art.º 40.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Conseguimos perceber que este documento legislativo procurava, de forma transversal e explícita, aproximar os diferentes ciclos do ensino básico do ponto de vista organizacional, curricular e físico, procurando não só a sua articulação horizontal e vertical, como uma interligação bastante mais profunda, refletida a todos os níveis.

Neste documento assistiu-se ainda à integração de modalidades especiais de educação escolar no sistema educativo, tais como a educação especial, a formação

profissional, o ensino recorrente para adultos, o ensino à distância e o ensino do português no estrangeiro (Subsecção IV do Capítulo II da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), bem como de medidas de apoio e complementos educativos com vista à promoção do sucesso escolar, a saber: o apoio a alunos com necessidades escolares específicas, o apoio psicológico e orientação escolar e profissional, a ação social escolar, o apoio de saúde escolar e o apoio a trabalhadores-estudantes (Capítulo II da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). São descritos sucintamente os seus conceitos, objetivos e modelos organizacionais, sempre de forma articulada com o ensino básico, marcando um alargamento excecional do sistema educativo e uma aposta decisiva numa melhoria sustentável da educação no nosso país.

A LBSE assinalou igualmente um ponto de viragem no que respeita à instituição de uma carreira para os docentes e uma retribuição compatível com as suas habilitações académicas e profissionais, bem como com as suas responsabilidades culturais, sociais e profissionais. Nesta Lei espelharam-se os princípios gerais da formação inicial e contínua dos educadores de infância, dos professores do ensino básico, secundário e superior e do pessoal auxiliar de educação, bem como da qualificação para o desempenho de outras funções educativas, nomeadamente na educação especial e na administração e inspeção escolar, entre outros (Capítulo IV da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Realçamos a inclusão, nos princípios gerais da formação de educadores e professores, de orientações precisas e diretas no sentido de uma formação “que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;”, que “favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa” e “que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (alíneas f), g) e h) do n.º 1 do art.º 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Destacamos também a orientação da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino ou dos grupos de estabelecimentos de ensino “por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (n.º 2 do art.º 45.º), nomeadamente os alunos, cuja participação nos órgãos de

gestão e administração se encontrava prevista, ainda que apenas ao nível do ensino secundário (n.º 5 do art.º 45.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Este documento legal atribuiu similarmente importância à ocupação dos tempos livres e ao desporto escolar como atividades de complemento curricular às atividades letivas dos alunos, contribuindo para a “formação integral e a realização pessoal dos educandos, no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (n.º 1 do art.º 48.º) e valorizando “a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (n.º 4 do art.º 48.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

“2. Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.”

(n.º 2 do art.º 48.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Encontrava-se, assim, aberto o caminho para a efetivação de uma mudança em grande escala no sistema educativo português. Na sequência da publicação da LBSE, no sentido de formalizar, detalhar e operacionalizar as orientações nela preconizadas, de enquadrar os diversos níveis estruturais, organizacionais e humanos implicados e de dar continuidade e sustentabilidade a este movimento reformador, foram publicados diversos documentos legislativos, que se estendem até à atualidade.

Destacamos a publicação do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio) que consolidou o processo de descentralização do sistema educativo, atribuindo às escolas níveis de autonomia estratégica, pedagógica, administrativa, financeira e organizacional nunca antes concedidos.

Através deste normativo legal, a administração educativa reconheceu que a autonomia “é o poder reconhecido à escola [...] de tomar decisões [...] no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e meios que lhe estão consignados” (n.º 1 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio),

constituindo “uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de educação”, a partir “da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades”, permitindo “uma melhor resposta aos desafios da mudança” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

O Regime de autonomia, administração e gestão das escolas procedeu, de forma inovatória, à inclusão plena dos jardins de infância e das escolas do 1.º CEB na mudança estrutural do sistema, através da incorporação de estratégias para o agrupamento de escolas de diferentes níveis de ensino, e à integração da figura dos contratos de autonomia nas orientações da política educativa decorrentes da LBSE.

Este normativo legal preconizou, acima de tudo, a construção de projetos pedagógicos comuns, de percursos escolares integrados e de articulação curricular entre os níveis e ciclos de ensino, de forma a

- “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.”

(n.º 1 do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio)

Assistimos, neste normativo legal, ao reforço da conceção de democratização do ensino a par do alargamento da autonomia e responsabilização dos seus atores, dado que se convocam todos os intervenientes no processo educativo a participar na vida da escola, através da sua integração nos órgãos de administração e gestão das escolas (Capítulo II do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Ao nível da autonomia pedagógica que foi concedida aos agrupamentos de escolas, designadamente através do seu órgão de coordenação e orientação educativa, o Conselho Pedagógico, realçamos a competência atribuída a este órgão para

“f) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.”

(alínea l) do art.º 26.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio)

Destacamos concomitantemente que este Decreto-Lei contemplava a criação de estruturas de orientação educativa, cujo objetivo se consubstanciava em colaborar com os órgãos de gestão pedagógica no desenvolvimento do projeto educativo dos agrupamentos de escolas, “no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos [numa] perspectiva de promoção da qualidade educativa” (n.º 1 do art.º 34.º), designadamente através do “reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola” (alínea a) do n.º 2 do art.º 34.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Ao nível da educação pré-escolar e do 1.º CEB, a articulação curricular contemplava a constituição de conselhos de docentes que integravam educadores de infância e professores do 1.º ciclo, numa perspetiva de sequencialidade entre estes dois níveis de ensino. Nos restantes níveis e ciclos de ensino, a articulação curricular foi assegurada pela organização dos docentes por departamentos curriculares, compostos por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares (art.º 35.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Foi prevista, ainda, uma articulação bem mais profunda e abrangente, refletida ao nível das atividades desenvolvidas pelas diferentes turmas dos agrupamentos de escolas, através dos conselhos de docentes, no 1.º CEB, e dos conselhos de diretores de turma, nos 2.º e 3.º CEB e ensino secundário (art.º 37.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Quinze anos após a publicação da LBSE, e no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do seu art.º 59.º, assistimos à publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que efetivava uma reorganização curricular no ensino básico e estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo, mais uma vez reforçando a visão articulada,

sequencial e integradora legitimada pela LBSE (art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Neste documento legal apresentava-se o currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (n.º 1 do art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), operacionalizado através de um “conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes [...], para cada um dos ciclos de ensino básico”, de um “perfil de competências terminais deste nível de ensino” e de alguns “tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (n.º 2 do art.º 2.º do decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Ao longo do normativo, verificamos a aposta da administração educativa na formação integral dos alunos e na diversificação da oferta formativa, através da integração de componentes do currículo direccionadas para a formação cívica, para a articulação dos saberes disciplinares, para a aquisição de métodos de estudo e de trabalho, para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, para a aprendizagem de uma língua estrangeira e da língua portuguesa como segunda língua, bem como para complemento e enriquecimento do currículo (Capítulo II do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

No que respeita aos efeitos da avaliação das aprendizagens dos alunos, reforçava-se a visão sequencial preconizada pela LBSE ao instituir-se que “A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências” terminais do ciclo anterior (n.º 1 do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Nos anos não terminais, à exceção do 1.º ano de escolaridade, apenas se passa a admitir a retenção do aluno se a não realização das aprendizagens previstas no projeto curricular de turma, “fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade” (n.º 1 do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Ainda no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos, neste Decreto-Lei foram introduzidas as Provas nacionais de aferição enquanto “instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa” (n.º 1 do art.º 17.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

A operacionalização do conceito de “*Escola a Tempo Inteiro*”, concretizada pela publicação de diversos normativos legais, de âmbitos diferenciados, constituiu, no nosso entender, outra medida fundamental na concretização das linhas orientadoras do paradigma educacional preconizado pela LBSE.

Em primeiro lugar, com a promulgação do programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB (Despacho n.º 14 735/2005 (2.ª série), de 5 de julho), como oferta extracurricular gratuita, assistimos a uma aposta profunda na

“elevação do nível de formação das gerações futuras [...] considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural [...], bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”.

(Preâmbulo do Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho).

Esta medida de concretização da conceção de aprendizagem ao longo da vida, de aumento da competitividade e de desenvolvimento económico do nosso país, convocou a articulação e colaboração entre as escolas, os agrupamentos, as autarquias, as associações de pais e outros parceiros educativos na “construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais” (Preâmbulo do Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho), de forma “descentralizada, flexível e consistente” (ibidem).

Para a operacionalização deste complemento educativo, de frequência gratuita, estabeleceu-se a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos e um financiamento de cem euros anuais por aluno, sujeito ao aceso a apoio financeiro do Ministério de Educação por parte de entidades exteriores à escola, mas com ligação a esta, tais como as autarquias, as associações de professores, as

associações de pais e os institutos de línguas (art.º 3.º do Anexo ao Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho). Apenas a título excecional se considerou o acesso ao programa de financiamento por parte dos agrupamentos de escolas (n.º 6 do art.º 3.º do Anexo ao Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho).

Em segundo lugar, com a publicação do Despacho n.º 16 795/2005 (2.ª série), de 3 de agosto, constatamos o alargamento do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do 1.º CEB e a inclusão de atividades de animação e apoio às famílias e de enriquecimento curricular (ou extracurriculares) nas ofertas educativas a disponibilizar obrigatoriamente pelas escolas.

De acordo com os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, atrás mencionado, e no sentido de “consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas tirando pleno partido da possibilidade de gestão flexível dos recursos humanos e das infra-estruturas disponíveis” e de “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Preâmbulo do Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto), a administração educativa pretendeu, com esta medida, que os tempos de permanência dos alunos na escola fossem enriquecedores pedagogicamente e complementares às atividades escolares e à aquisição das competências essenciais.

Os agrupamentos de escolas, no âmbito da sua autonomia, foram convocados a organizar estas atividades, em parceria e articulação com as autarquias e as associações de pais, fazendo-as “incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação de uma língua estrangeira” (n.º 8 do Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto).

Os recursos humanos a afetar na operacionalização das atividades de animação e apoio às famílias, de enriquecimento curricular e extracurriculares deviam ser providenciados pelos agrupamentos de escolas, dando “preferência a docentes

sem horário lectivo atribuído ou com insuficiência de tempos lectivos, a docentes de apoios educativos e outros docentes [...], bem como a pessoal não docente disponível” (n.º 12 do Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto), ou, em “situação de parceria, [...] podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros” (n.º 10 do Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto).

A partir desta regulamentação, ao longo dos anos e até aos nossos dias, diversos normativos legais foram publicados no sentido do reajuste e adequação das atividades disponibilizadas na concretização do conceito de escola a tempo inteiro às necessidades da constante mutabilidade da sociedade contemporânea, que não abordamos em detalhe uma vez que não constituem objeto do nosso estudo.

Contudo, convém esclarecer que as alterações que se foram efetuando incidiram, particularmente, na flexibilização dos espaços e dos tempos de desenvolvimento das atividades de complemento curricular, na alteração da priorização das entidades promotoras, dando primazia aos agrupamentos de escolas a partir de 2013, na alteração da sua natureza, através da eliminação do estudo acompanhado e do inglês do âmbito do enriquecimento curricular no mesmo ano (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho), e dos montantes de financiamento por aluno a conceder pela tutela, que oscilaram anualmente e de acordo com a quantidade e diversidade das atividades a desenvolver.

Em 2012, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e da consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), deu-se continuidade ao processo de reorganização da rede escolar, iniciado em 1998 com o regime de autonomia, administração e gestão, tendo por base uma “lógica de articulação entre os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, as escolas e os municípios” (Preâmbulo do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril).

Os princípios subjacentes a este reordenamento da rede escolar assentavam no

“reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar envolvidos, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, [na] garantia de percursos

sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, se assim o desejar, [na] minimização das situações de isolamento de escolas e de estabelecimentos de educação pré-escolar e, desse modo, prevenir a exclusão social e escolar e, ainda, [na] racionalização e eficiência da gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar.”

(Preâmbulo do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril)

Com vista à concretização destes princípios, foram previstos os critérios de agregação de agrupamentos de escolas no sentido da constituição de unidades administrativas de maior dimensão e respetiva calendarização, que apontava para a conclusão do processo até ao final do ano letivo de 2012/2013, excetuando-se as escolas integradas em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), as escolas profissionais públicas, as escolas de ensino artístico, as escolas que prestassem serviço permanente em estabelecimentos prisionais e as escolas com contrato de autonomia (n.º 2.1 do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril).

O passo seguinte da administração educativa foi efetuar uma reorganização curricular que se coadunasse com o ordenamento da rede escolar agora instituído e de acordo com os seus pressupostos. Eis que ocorre a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e com ele a “concretização” de algumas alterações nas matrizes curriculares do ensino básico e secundário, de um aumento do nível de autonomia pedagógica das escolas e de redução da dispersão curricular.

Este normativo legal preconizou a valorização da “autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” e viabilizou “uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas”, “na gestão das cargas letivas” e na “duração das aulas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Outras alterações de relevo foram a “promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos”, o reforço da identidade disciplinar das áreas das expressões, a instituição da “educação para a cidadania enquanto área transversal”, o incentivo ao ensino experimental das ciências através do

aumento da carga letiva e da possibilidade de desdobramento das turmas e o reforço do “ensino do Português no 12.º ano de escolaridade, que passará a contar com uma carga letiva mais adequada à importância desta disciplina” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Para além destes aspetos, este Decreto-Lei marca uma preocupação acentuada com a melhoria da “qualidade do que se ensina e do que se aprende”, numa “cultura de rigor e de excelência”, valorizando as componentes de monitorização e avaliação (interna e externa) das aprendizagens dos alunos enquanto “fundamentais para o seu sucesso”, permitindo “a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes” ou outras “medidas que incrementem a igualdade de oportunidades” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

A aposta na colaboração e na articulação entre os docentes dos diferentes ciclos e níveis de ensino também se encontra patente neste documento legal, quando se fomenta, “no 1.º ciclo, a colaboração nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas” (alínea b) do n.º 2 do art.º 21.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), promovendo “a coadjuvação nas áreas de expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) e valoriza as “experiências e [d]as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (alínea c) do n.º 2 do art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), no âmbito da gestão dos currículos.

Mantém-se a aposta da tutela na “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico”, mas agora alargada ao ensino secundário, englobando ainda a “articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho” (alínea a) do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Esta linha orientadora de integração e articulação global, abrange ainda a adaptação e diversificação das ofertas formativas das escolas, “tomando em consideração as necessidades dos alunos” e “as exigências decorrentes das

estratégias de desenvolvimento do País” (alínea b) do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Realçamos que, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, foram realizados ajustes pontuais ao seu conteúdo, mais organizacionais do que conceituais, mantendo-se a linha orientadora preconizada ainda em vigor. Neste sentido, devemos destacar que nos diferentes despachos relativos à organização dos anos letivos subsequentes se recomendaram medidas de estreitamento das relações entre os docentes dos diferentes ciclos e níveis de ensino, de promoção da colaboração entre eles e de constituição de equipas educativas estáveis, em prol da melhoria da qualidade do ensino e da promoção do sucesso escolar de todos os alunos.

A título de exemplo, o Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, contemplou a “permuta de disciplinas por vontade expressa dos docentes”, ao nível do 1.º CEB, no sentido em que “incrementa a articulação do trabalho em equipa e potencia os desempenhos preferenciais desses profissionais” (Preâmbulo do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho), embora essa permuta apenas se circunscrevesse às “disciplinas de Matemática e Português [...], entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino” (alínea c) do n.º 9 do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho).

No que respeita à colaboração entre docentes, a administração educativa transferiu para os agrupamentos de escolas as competências para, no âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa,

“g) Fomentar, sempre que necessário e em função dos recursos disponíveis, a coadjuvação em sala de aula, incrementando a cooperação entre docentes e a qualidade do ensino;

h) Constituir, sempre que possível, equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo;

i) Promover a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade do ensino.”

(n.º 3 do art. 3.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho)

Esta autonomia deveria ser concretizada através de uma “gestão eficiente e eficaz dos recursos disponíveis”, passando os docentes a poder, “independentemente do

grupo pelo qual foram recrutados, lecionar outra disciplina [...] do mesmo ou de diferente ciclo ou nível de ensino, desde que sejam titulares da adequada formação científica” (n.º 2 e 3 do art.º 4.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho), possibilitando a efetivação das práticas de “coadjuvação em qualquer disciplina” dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário “entre os docentes a exercer funções na escola” (alíneas a) e b) do n.º 9 do art.º 4.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho) e o aproveitamento do potencial de formação dos docentes a bem da melhoria da qualidade do ensino.

A mobilidade dos docentes entre níveis e ciclos de ensino era inclusivamente potenciada pelas orientações transmitidas para a atribuição e completamento da sua componente letiva, integrando a dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB, a coadjuvação em qualquer disciplina do mesmo ou de outro ciclo/nível de ensino (com enfoque para as estruturantes), a coadjuvação nas Expressões Artísticas e/ou Físico-Motoras no 1.º CEB, a leção da disciplina de Oferta Complementar (OC) no 1.º CEB e o Apoio ao Estudo nos 1.º e 2.º CEB (art.º 8.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho).

Num aditamento a este despacho, para esclarecimento dos procedimentos de completamento da componente letiva dos docentes de quadro para o ano letivo 2013/2014, surgiu a alteração mais significativa e relevante, até ao momento, ao nível da reconfiguração da organização do trabalho escolar no 1.º CEB, quando se estabeleceu que

“a) O professor titular de turma do 1.º ciclo do ensino básico assegura obrigatoriamente as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, completando a componente letiva com as Atividades de Enriquecimento Curricular e com as restantes componentes do currículo, [...];

b) As Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e as Atividades de Enriquecimento Curricular são distribuídas de forma articulada entre os docentes da escola possuidores de formação e perfil adequados, [...]”

(n.º 2 do art.º 3.º do Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho)

Na continuação da incessante busca pela “promoção de um ensino de qualidade para todos, [pel]o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da

igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas” (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril) foi criado recentemente o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que consideramos constituir mais uma medida determinante na prossecução dos princípios consignados na LBSE.

Este programa pretende instituir uma estratégia nacional de promoção do sucesso escolar através da mobilização dos

“diferentes atores sociais de modo a criar sinergias entre os mesmos, em ordem a potenciar a eficácia das medidas a implementar e a urgência de um compromisso nacional visando garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade”

(Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

Os seus princípios base assentam no reforço do papel das escolas e dos professores, porquanto

“são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem melhor está preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos”

(Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril)

Realçamos o carácter eminentemente inovador desta medida ao convocar a articulação e colaboração entre os diferentes níveis macro, meso e micro do sistema educativo e destes com a sociedade, que promova a corresponsabilização na promoção do sucesso escolar.

Vemos espelhada, neste documento, uma preocupação acentuada com a capacitação das escolas “para a reflexão sobre as práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança”, com a “promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce”, com “uma intervenção [educativa] ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações-alvo” e com a “produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção [e de] remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação

do sucesso em educação” (n.º 2 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

A intervenção da administração educativa no desenvolvimento do PNPSE manifesta-se ao nível da disponibilização de formação contínua no âmbito da conceção e implementação dos Planos de Ação Estratégica (PAE) dos agrupamentos de escolas, da atribuição de recursos indispensáveis à sua consecução e do apoio à execução dos PAE, através de uma “Estrutura de Missão” que fica responsável pelo acompanhamento em proximidade das escolas (n.º 5 e n.º 6 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

De modo a viabilizar a organização do ano letivo de 2016/2017, imediatamente posterior à criação do PNPSE, e de acordo com a introdução das novas orientações, foi publicado o Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, que se mantém em vigor até à data. Neste normativo alude-se, mais uma vez, ao reforço e consolidação da autonomia pedagógica das escolas, mas acrescenta-se a referência à autonomia pedagógica dos professores, “incentivando-os [...] a adotar medidas diferenciadoras que permitam melhorar as dinâmicas de trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas docentes e a equacionar respostas educativas centradas nas efetivas dificuldades e potencialidades dos alunos” (Preâmbulo do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

Estes profissionais são convocados a valorizar “soluções didáticas e pedagógicas que, de facto, melhorem as aprendizagens dos alunos”, e é realçado o papel fulcral do diretor de turma

“não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação com às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”

(Preâmbulo do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

Voltamos a assistir à valorização do trabalho colaborativo e de articulação entre os docentes do agrupamento de escolas, evidenciando o valor da inovação e diversificação de estratégias e metodologias, quando se determina que, no sentido

“da melhoria das aprendizagens dos alunos e por forma a assegurar as condições necessárias ao seu sucesso educativo” (art.º 2.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho), os diretores devem distribuir o serviço docente respeitando os seguintes princípios:

- “a) Definição de regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa de professores, tais como a preparação e a realização conjunta de atividades letivas, bem como a avaliação das aprendizagens;
- b) Constituição de equipas pedagógicas estáveis que acompanhem a turma ao longo de cada ciclo;
- c) Implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino; [...]
- e) Promoção da inovação e a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem;”

(art.º 2.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

Ao nível das medidas de promoção do sucesso escolar, a colaboração entre docentes volta a ser destacada na sua vertente de coadjuvação, nomeadamente nas áreas das expressões no 1.º CEB (n.º 4 e n.º 5 do art.º 11.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

No que respeita à avaliação da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, refletidas no PAE dos agrupamentos de escolas, as orientações expressas convocam a intervenção direta e proativa das estruturas intermédias e de topo da organização escolar na monitorização do seu impacto, bem como das estruturas competentes da administração educativa.

Outro aspeto de relevo respeita às competências da Inspeção Geral da Educação e Ciência na avaliação destas medidas, nomeadamente no que concerne ao “conhecimento de medidas que se revelem eficazes na promoção do sucesso escolar, de modo a que se possa fazer a sua divulgação junto de outras escolas” e ao “conhecimento e divulgação de boas práticas de gestão e rentabilização de recursos humanos” (i) e ii) da alínea d) do n.º 2 do art.º 15.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho), adotando uma perspetiva de partilha de experiências entre escolas e de desenvolvimento global e consistente do sistema educativo.

Por último, não poderíamos deixar de relevar, ainda que fora do âmbito temporal do nosso estudo, as orientações mais atuais da política educativa, porquanto permitem vislumbrar o futuro do movimento de mudança educacional que temos vindo a detalhar.

Assim, com a publicação do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), apanágio da política educativa atual, consolida-se decisivamente o paradigma educacional herdado da LBSE, baseado no desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos.

“O conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória que têm vindo a ser apresentadas em Portugal e nos mais variados fóruns internacionais abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. O cidadão de sucesso é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar.”

(Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Este perfil constitui atualmente um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (n.º 1 do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, [...] ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (n.º 1 do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Em simultâneo, e por ordem a operacionalizar este perfil de competências com intencionalidade educativa, foi autorizada a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), permitindo que as escolas beneficiem de autonomia no âmbito do desenvolvimento curricular e a possam exercer com responsabilidade.

“Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos

fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade – autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade.”

(Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Esta experiência pedagógica, no ano letivo 2017/2018, destina-se às turmas dos anos iniciais dos ciclos, dos níveis e dos cursos organizados em ciclos de formação, ou seja, aos 1.º, 5.º, 7.º, 10.º anos e ao 1.º ano de formação, respetivamente, apenas dos estabelecimentos de ensino que se proponham a participar. O acompanhamento dos projetos dos agrupamentos “é assegurado a nível central e regional por equipas [...] adotando um modelo de proximidade, em que se recorre a diferentes dinâmicas, entre elas, a realização de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio à distância, visitas às escolas e formação” (n.º 8 do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Encontram-se previstos dois momentos de avaliação do desenvolvimento do PAFC, uma avaliação intercalar e uma final, “realizada a nível nacional, pelos serviços do Ministério da Educação e, a nível internacional, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)” (n.º 16 do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), com vista à futura “aplicação generalizada [...] à rede de estabelecimentos de ensino” (n.º 17 do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Com a operacionalização do PAFC introduziram-se novos conceitos no dia-a-dia das escolas, nomeadamente,

“b) «Aprendizagens essenciais», o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação; [...]

e) «Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»;

f) «Domínios de autonomia curricular», áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular.”

(art.º 2.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Introduziram-se, igualmente, novas dinâmicas de trabalho escolar, quer para os docentes como para os discentes, baseados na diversificação de estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem, na diferenciação pedagógica e na flexibilização dos tempos, dos espaços e dos currículos, com intencionalidade educativa, para garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Não obstante, mantém-se a aposta bem marcada na colaboração e articulação entre os docentes, abrangendo níveis de profundidade muito maiores que até aqui, e alargando-se, neste momento, a todos os agentes educativos.

“d) Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada e sequencial do currículo;

e) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;

f) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens de diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade; [...]

o) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens;”

(art.º 3.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Ao nível das medidas de promoção do sucesso escolar, vemos, mais uma vez, a relevância atribuída ao trabalho colaborativo docente quando se valoriza o “intercâmbio de saberes e de experiências”, destacando as seguintes práticas:

i) “Coadjuvação entre professores, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares;

ii) Permuta temporária entre professores da mesma área ou domínio disciplinar.”

(alínea e) do n.º 1 do art.º 19.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Trinta e dois anos volvidos da publicação da LBSE, muito caminho foi percorrido para que pudéssemos chegar a este momento decisivo de transição, no qual se abre a possibilidade de transformar a ideologia preconizada numa realidade concretizada, em cada escola do nosso país, de forma autónoma, intencional,

flexível e responsável, assumindo definitivamente, o nosso papel determinante na formação das gerações futuras. Esperamos estar à altura do desafio que se nos coloca, aproveitando todas as possibilidades que encerra de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

1.2. A mudança progressiva na configuração do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como já atrás referimos, a tradição da monodocência no 1.º CEB remonta ao Estado Novo, mantendo-se ainda nos nossos dias “a lógica dominante [...] a da professora que tem a sua classe, com quem trabalha todos os dias, por cujo currículo integral é responsável, ficando a ocasião de encontro com outros profissionais como um momento de saudável convívio” (Vale & Mouraz, 2014: 89).

Contudo, o olhar sobre esta dinâmica de desenvolvimento da atividade letiva tem vindo a perspetivar-se de outro modo, principalmente nas últimas três décadas, em parte pela aposta das políticas educativas no trabalho colaborativo entre os docentes e na articulação curricular entre os ciclos/níveis de ensino, mas também pela necessidade que estes profissionais sentem de sair do seu “isolamento” e de partilhar experiências e conhecimentos com os seus pares, numa perspetiva de desenvolvimento da sua profissionalidade e de acompanhamento da constante mutabilidade da sociedade contemporânea.

Retomamos, agora, o caminho legislativo percorrido no ponto anterior numa perspetiva de análise das repercussões das medidas adotadas pela política educativa na reconfiguração do trabalho escolar ao nível do 1.º CEB, tomando como ponto de partida a publicação da LBSE. Na sequência desta ordenação normativa, no nosso entender configuradora de um desafio à cultura profissional dos docentes e à reconfiguração do regime de docência do 1.º CEB, sucederam-se algumas iniciativas da administração central no sentido de responder ao desígnio da articulação e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico nela preconizadas.

Um primeiro passo foi a criação de Escolas Básicas Integradas (EBI) que, de acordo com Pires (1993), pretendiam corporizar o novo paradigma educacional e assegurar a “essencialidade, sequencialidade, diversidade e multidimensionalidade dos saberes, para o que se exigia uma estrutura organizacional que fosse complexa, orgânica, flexível e leve” (Vale & Mouraz, 2014: 93). A integração do 1.º CEB neste esquema organizacional acabou por não surtir o efeito desejado, porquanto ao invés de ocorrer a integração plena dos três ciclos de ensino, com a influência da unidade pedagógica do 1.º CEB a estender-se aos restantes ciclos de ensino, o que aconteceu foi exatamente o oposto (Pires, 1993).

A estruturação em departamentos curriculares, organizados de acordo com áreas científicas específicas, veio contribuir para que se efetivasse uma “exclusão” dos docentes do 1.º CEB, em virtude de não permitirem a integração da natureza generalista e transversal da sua prática pedagógica. A resolução para este impasse foi conseguida através da criação de um departamento curricular que englobava os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB, reforçando a especificidade destes dois níveis de ensino em relação aos restantes e perpetuando a cultura individualista e de isolamento que os caracteriza (Vale & Mouraz, 2014).

De qualquer forma, a coexistência e convivência de docentes de diferentes níveis/ciclos de ensino no mesmo espaço físico, proporcionada pelas EBI, possibilitaram que se enformassem os primeiros ensaios de colaboração e partilha de experiências e conhecimentos entre docentes, embora de forma incipiente e sem repercussão notória nas formas de organização do trabalho escolar.

Com a constituição dos agrupamentos de escolas, decorrente da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estreitaram-se as condições para o desenvolvimento pleno da integração e articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. A agregação de escolas mais isoladas e sem condições físicas e materiais diversas contribuiu, por um lado, para diminuir o isolamento profissional dos docentes e, por outro, para aumentar a qualidade e diversidade de atividades pedagógicas significativas para os alunos, traduzindo-se numa mais valia para o processo educativo.

Não obstante, para alguns docentes esta agregação refletiu-se numa perda de autonomia e capacidade de decisão, “porquanto passaram a ter de prestar contas a uma entidade – a direção do agrupamento, que frequentemente não entendia a especificidade do trabalho desenvolvido no 1.º CEB” (Vale & Mouraz, 2014: 95), contribuindo para aumentar o “fosso” que continuava a existir entre os primeiros dois níveis de escolarização e os restantes.

Contudo, as comunidades escolares encontravam-se agregadas e nada havia a fazer senão encontrar possibilidades de convivência, coexistência e articulação harmoniosa, tirando partido dos inúmeros benefícios que a união proporcionava e contornando e/ou ultrapassando os constrangimentos que acarretava.

A este nível, tiveram um enorme impacto as experiências de monodocência coadjuvada nas áreas das expressões por iniciativa das direções dos agrupamentos, a dinamização das bibliotecas escolares/centros de recursos por professores bibliotecários numa ação integradora da tutela e as atividades de articulação desenvolvidas nas escolas sede dos agrupamentos, mesmo que a título pontual e para cumprir o desiderato da obrigatoriedade de articulação, envolvendo a colaboração e articulação entre os docentes envolvidos (Vale & Mouraz, 2014).

Progressivamente, foi aumentando o número de docentes a “entrar” na sala de aula do 1.º CEB e a intervir no processo educativo dos alunos, potenciando aprendizagens diversificadas, mas referentes a áreas específicas. Assim, lentamente foram-se alargando e intensificando as práticas colaborativas entre os docentes, embora envoltas nos obstáculos inerentes à conjugação das distintas culturas escolares que caracterizam os diferentes ciclos de ensino.

Com a implementação da reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), os docentes confrontam-se com as exigências e com a responsabilidade de se tornarem decisores curriculares, mas também com as possibilidades e com a autonomia para gerir de forma integrada e flexível o novo currículo, composto por competências essenciais por ciclo de ensino.

Reforçaram-se os propósitos da LBSE, a articulação e sequencialidade dos ciclos de ensino e a colaboração entre os docentes, e foram introduzidas no currículo áreas curriculares não disciplinares (ACND), destinadas ao desenvolvimento de competências transversais nos alunos. Foi também priorizada a introdução do trabalho de iniciação às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e ao ensino do inglês. A aposta da administração central nestas duas últimas áreas disciplinares propiciou o estreitamento das relações de colaboração entre os docentes, porquanto se traduziu em mais oportunidades de efetivar a monodocência coadjuvada no 1.º CEB (Pires, 2011).

Assim, podemos aferir que “foram as exigências de articulação vertical do currículo, que têm vindo a ser enfatizadas pelos efeitos que o fenómeno tem na progressão dos/as alunos/as e nos resultados destes/as obtidos nas avaliações externas, o principal motor da coabitação docente do 1.º CEB com outros/as colegas” (Vale & Mouraz, 2014: 97).

Na verdade, o momento decisivo de reconfiguração do regime de docência no 1.º CEB, no nosso entender e de vários autores, foi a operacionalização do programa da «Escola a Tempo Inteiro» (ETI), designadamente através da generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade (Despacho n.º 14 735/2005, de 5 de julho) e do programa das atividades de enriquecimento curricular (Despacho n.º 16 795, de 3 de agosto).

Para Vale e Mouraz (2014), esta medida da política educativa “pode ser considerada um marco significativo no desmantelar do regime de monodocência, apanágio do 1.º CEB, e na sua substituição por um regime de monodocência coadjuvada” (Vale & Mouraz, 2014: 99), o que, para Pereira (2010), constitui uma das “alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país” (Pereira, 2010: 223 *apud* Vale & Mouraz, 2014: 99).

A partir dessa altura e até aos nossos dias, nunca mais os alunos do 1.º CEB desenvolveram a sua aprendizagem escolar apenas com um professor e circunscritos ao currículo formal, nem os docentes do 1.º CEB foram os únicos

responsáveis pelo desenvolvimento integral dos seus alunos em todas as vertentes educativas.

De acordo com Mouraz, Vale e Martins (2012)

“a ETI não só instituiu uma alteração quantitativa no tempo de aprendizagem, como promoveu a inserção de novas «disciplinas», com orientações programáticas, materiais de apoio, horários e docentes específicos, tutelados por entidades distintas do ME, um conjunto de circunstâncias que, por si só, desafiaram o papel do docente do 1.º CEB (titular de turma) e «o que deve entender-se por escolaridade».”

(Mouraz, Vale & Martins, 2012: 127)

Na implementação das medidas inscritas na ETI, os agrupamentos foram convocados a alocar docentes de outros níveis/ciclos de ensino à lecionação das atividades de enriquecimento curricular (AEC), numa gestão flexível dos recursos humanos, ou a estabelecer protocolos de cooperação com entidades da comunidade envolvente que os pudessem fornecer, integrando um número mais vasto de docentes no desenvolvimento do plano de formação dos alunos de cada turma do 1.º CEB e nas dinâmicas pedagógicas das escolas do 1.º CEB.

Este cenário foi ampliado com a constituição de agregações de escolas com maior dimensão, integrando estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (Despacho n.º 5634/2012, de 26 de abril), e com a reorganização curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Com a nova configuração curricular, a matriz do 1.º CEB passou a incluir a disciplina de Inglês, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e uma disciplina de Oferta Complementar (OC), para todos os anos de escolaridade. Com a nova ordenação da rede escolar, passou a contar com uma maior diversidade de recursos materiais, traduzidos em instalações de diferentes características e espaços diversificados, e de recursos humanos para lecionar as novas disciplinas, em articulação com o docente titular de turma.

Para além deste alargamento curricular, a reorganização curricular abriu caminho à permuta da lecionação das disciplinas de Português e Matemática no 1.º CEB, intensificando a articulação horizontal do currículo e permitindo que se enformassem os primeiros ensaios de pluridocência neste nível de ensino, ainda

que sem a utilização formal dessa denominação, porquanto ainda mantém uma conotação menos positiva junto dos docentes deste nível de ensino (Sanches, 2005).

Se atendermos a que, a partir da publicação das orientações para a organização do ano letivo de 2013/2014 (Decreto-Lei n.º 7/2013, de 10 de julho) também se passou a admitir que o docente titular de turma pode apenas assegurar a lecionação do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, sendo as restantes disciplinas lecionadas por outros docentes, de forma articulada e coerente, podemos confirmar a definitiva reconfiguração do regime de docência no 1.º CEB.

Foi exatamente nesta janela de oportunidade que se abriu perante a realidade educativa, que surgiu o nosso estudo, que contou com a viabilidade legislativa necessária e com a abertura à mudança e inovação, por parte de todos os participantes. Nesta linha de reconfiguração do regime de docência no 1.º CEB, os aspetos inovadores que a nossa investigação preconizava consistiam na permuta da disciplina de Estudo do Meio juntamente com as de Português e Matemática, para a qual foi solicitado regime de exceção à tutela, ao nível da conceção, e a operacionalização institucional e efetiva do regime de pluridocência no 1.º CEB, não havendo conhecimento de qualquer experiência similar na nossa região e/ou no nosso país, ao nível do desenvolvimento.

Vejamos agora, a título de exemplo, uma possível gestão flexível dos recursos humanos numa turma (imaginária) do 3.º ano de escolaridade, adaptada às possibilidades previstas na legislação e tirando partido delas: teríamos um(a) docente titular de turma, responsável pela lecionação do Português e do Estudo do Meio; um(a) docente para a Matemática (em regime de permuta); um(a) docente para a Expressão Plástica; um(a) docente para a Expressão Dramática; um(a) docente para a Educação Musical; um(a) docente para a Expressão Físico-Motora; um(a) docente para o Inglês; um(a) docente para a Oferta Complementar; e, por último, um(a) docente para o Apoio ao Estudo.

Perante esta possibilidade, que se traduziria na prática numa articulação bem mais abrangente, uma vez que abarcaria mais turmas do mesmo ano e/ou do mesmo

ciclo e/ou de ciclos diferentes para o completamento dos horários docentes, conseguimos perceber a dimensão de mudança alcançada e a profundidade dos processos de articulação e colaboração que poderia desencadear.

Este nosso exemplo configura uma hipótese entre tantas outras possibilidades de constituição de equipas pedagógicas estáveis, articuladas e colaborantes, neste e noutros níveis de ensino, que já constituem uma realidade em alguns agrupamentos de escolas, mas que se mantêm uma “utopia” na esmagadora maioria deles.

A perspetiva acima traduzida encontra igualmente enquadramento nos pressupostos do PNSE e do PFAC, que se encontram agora a iniciar e que colocam a ênfase desta mudança na “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Contudo, a eficácia educativa e a exequibilidade definitiva da reconfiguração do regime de docência no 1.º CEB a que assistimos dependerão, acima de tudo, de uma mudança na cultura profissional dos docentes e do empenho, motivação, reflexão e colaboração entre os docentes das equipas pedagógicas (Fullan, 2007; Bolívar, 2012), para além da aposta das direções das escolas na capacitação dos elementos da organização escolar para os processos de mudança educacional (Fullan, 2001) e para o exercício pleno da autonomia, da flexibilidade e da integração curricular.

“O desafio reside em escolher preparar as crianças para uma economia competitiva através de uma racionalidade técnica; ou, em alternativa, apoiar nas crianças a emergência da criatividade e da abertura aos outros como preparação para um mundo marcado pela diversidade, pela explosão de conhecimento e por oportunidades em expansão.”

(Vasconcelos, 2009: 80)

Com tanto caminho percorrido no sentido de um ensino de qualidade, baseado no trabalho colaborativo e articulado entre os docentes e traduzido em aprendizagens

significativas e no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, encontramos, de novo, numa encruzilhada.

De um lado, temos todo o saber construído ao longo dos anos de docência, que foi progressivamente alterando a nossa postura perante o ensino e as nossas práticas profissionais, e, do outro, uma vastidão de conhecimento ainda por construir, num modelo flexível no qual a nossa responsabilidade e profissionalidade deve exceder as fronteiras do cumprimento escrupuloso de orientações claras e objetivas. Um caminho incerto, repleto de opções e decisões refletidas e conscientes, mas, acima de tudo, um desafio de descoberta de nós próprios enquanto docentes.

2. Perspetivas Pedagógicas sobre o regime de docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que regime adotar?

Perante a reconfiguração do regime de docência que se tem vindo a enformar e operacionalizar, ao longo dos últimos trinta anos, convém que se alargue a discussão integrando as perspetivas dos autores que defendem a monodocência no 1.º CEB, dos que consideram mais adequada a monodocência coadjuvada e daqueles que, tal como nós, revelam preferência por um modelo mais colaborativo e partilhado, que se enquadra conceitualmente no regime de pluridocência.

Para uma melhor compreensão das questões teóricas e metodológicas que se entrecruzam na nossa investigação, faremos uma concetualização dos regimes de docência que emergem, no sentido de esclarecer a que tipologia organizacional, estratégica e pedagógica se alude quando evocamos cada um deles, a saber: monodocência, monodocência coadjuvada e pluridocência. Procuraremos, simultaneamente, integrar aos diferentes regimes de docência nos pressupostos que sustentam a sua adequação a este ciclo de ensino.

Para finalizar esta abordagem, focaremos a problemática da progressiva reconfiguração dos adultos de referência para os alunos do 1.º CEB, apresentando uma visão sustentada dos benefícios e constrangimentos decorrentes do aumento do número de docentes que intervêm no seu processo de aprendizagem.

2.1. A monodocência como base da “gramática escolar”.

Antes de iniciarmos a nossa análise ao conceito de monodocência, consideramos fundamental efetuar uma breve incursão às origens deste regime de docência, dado que nos permitirá a construção de uma visão holística sobre a influência dos níveis político, económico e social na emergência de diferentes formas de organização escolar, e nos possibilitará uma melhor compreensão da forma como essa influência se perpetua na contemporaneidade, instituindo a monodocência como base da “gramática secular” do 1.º CEB.

Remontamos assim ao início do século XIX, altura em que se desenvolvia um sistema de ensino individual, sobejamente criticado pelos pedagogos, porquanto se baseava num sistema “de repetição que fazia com que um professor tivesse que repetir a mesma matéria a um conjunto sucessivo de alunos” (Leite, 2001: 47).

A criação da escola pública e a constituição de “classes” veio a transformar este ensino individual num ensino coletivo, no qual os alunos se passaram a agrupar de acordo com as suas idades e nível de conhecimentos, assumindo procedimentos concernentes com uma “normalização que permitia passar um discurso e uma forma de trabalho a esse conjunto de alunos, perdendo quase sempre ou sempre a individualidade de cada um dos alunos” (Leite, 2001: 47).

A este respeito, relembramos a perspetiva apresentada por Formosinho (1987) de “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, que, pelos vistos, perdurou por muitos e muitos anos, atravessando os séculos XIX e XX, se perpetuou nas mentalidades e culturas profissionais e se manteve vigente nas políticas educacionais, designadamente durante o Estado Novo e até à publicação da LBSE.

No final do século XIX, com o alargamento do número de alunos que frequentavam a “escola primária”, deu-se início à reflexão sobre a forma de distribuição dos docentes: se pelas “classes” de alunos ou se pelas disciplinas dos planos de estudo.

“E, na altura, os que defendiam o método de acompanhamento consideravam que o método da especialização faria dos professores aqueles operários que são

especialistas, mas que têm apenas um conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do que estão a confeccionar, enquanto o método do acompanhamento permitiria assegurar uma melhor formação moral porque conseguia acompanhar os interesses e a evolução dos alunos.”

(Leite, 2001: 48)

Mais acrescentavam que “este sistema de acompanhamento [...] favorecia [...] a vinculação das crianças a um determinado professor ou professora” (Leite, 2001: 48). Por outro lado, “este modelo foi, e é, suscetível de críticas, na medida em que o professor, funcionando na sua sala e no seu isolamento, não pode criar redes de intervenção, o que faz da escola um somatório de classes e de professores” (Leite, 2001: 48-49).

Já no século XX, perante as grandes transformações que se operaram na sociedade portuguesa, esfumou-se um pouco a demanda educativa, passando a escola a constituir “um garante de ideologização”, num primeiro momento de cariz republicano e num segundo de “endoutrinação”, que se prolongou, “num sentido muito redutor, durante os 50 anos do Estado Novo” (Roldão, 2001: 25).

Contudo, independentemente da conotação educativa que preconizava, não podemos nunca esquecer que “durante muito tempo a escola em Portugal resumia-se, para a maioria da população, justamente ao 1.º ciclo”, e os professores primários “tiveram o papel único de serem quase o único corpo profissional difusor de cultura na população portuguesa” e “Tiveram que o fazer com muito pouca formação, com muito pouco apoio, com muito poucas ajudas” (Roldão, 2001: 25).

Na atualidade, a defesa do regime de monodocência no 1.º CEB conta com a apologia de alguns autores que, sustentados nas teorias do desenvolvimento na infância, defendem a especificidade afetivo-emocional do 1.º CEB e acentuam a premência da integração dos saberes na formação integral dos alunos nesta faixa etária (Roldão, 2001), preparando-os para as etapas seguintes.

Na opinião de Mouraz (1998), esta organização permitia considerar plenamente adquirida a integração curricular, “porquanto os/as docentes, titulares únicos/as, iam gerindo o tempo das aprendizagens consoante lhes parecia mais importante e

fazendo as integrações necessárias entre os saberes da Língua Portuguesa, da Matemática, do estudo do Meio e das expressões” (Vale & Mouraz, 2014: 96).

Porém, consideramos que não se devem confundir estes dois conceitos – monodocência e integração -, nem sequer interligá-los de forma tão sólida que não se possam dissociar, corroborando com Roldão (2001) quando defende que

“O facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efectiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global. E vice-versa. A pluridocência também não é necessariamente sinónimo de disciplinarização nem de segmentação dos saberes. Ou dizendo de outra forma, já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens. Portanto estas diferenças têm muito mais a ver com o modo de organização do que com a própria natureza do estilo de aprendizagem que se desenvolve.”

(Roldão, 2001: 24)

Vários autores colocam a tónica da defesa da monodocência nos anos iniciais da educação “formal” pela adequação dos pressupostos desta organização do trabalho à etapa de desenvolvimento social, cognitivo e emocional, na qual se encontram as crianças. Por outras palavras, “em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, como acontece entre os 0 e os 12 anos de idade” (Portugal, 2009: 23), nas quais se releva a necessidade de atentar à “importância de se ter sempre em mente uma visão holística de desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares” (ibidem).

No que à presente investigação concerne, entendemos monodocência como o regime de ensino no qual se atribui a “responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo” (Vale & Mouraz, 2014: 88), numa perspetiva pedagógica e desenvolvimentista de “integração do currículo” (Roldão, 2009: 110) e de “necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador” (ibidem).

Rangel (2001) considera que “há muito boas razões para defender a monodocência” (Rangel, 2001: 64) e para manter este regime de docência no 1.º CEB. Este autor destaca razões do foro psicológico, tais como, “o aluno e [...] a sua

visão do mundo; [...] a sua afectividade – a necessidade de terem uma pessoa de referência; etc.” (Rangel, 2001: 64). Realça, igualmente, questões pedagógicas e de aprendizagem relacionadas com a “necessidade de uma visão globalizadora, antes de entrarem no conhecimento especializado” (Rangel, 2001: 64).

No entanto, o mesmo autor reconhece que

“Pessoalmente, sinto cada vez mais dificuldade em ser um professor competente no 1.º ciclo, pelo que isso implica não só de disponibilidade para responder ao que nos é solicitado, mas também de ter a capacidade de propor e de desafiar. E isso é hoje, do ponto de vista das ciências específicas, quer das respectivas didácticas, muito exigente. É uma tarefa francamente difícil. Quanto mais reformulamos o papel do professor mais crescem as dificuldades.”

(Rangel, 2001: 64-65).

Pacheco (2001), por seu lado, em relação a este regime de docência, manifesta alguma oposição e descrédito, afirmando mesmo que

“A prática da monodocência, tal como é concebida em sentido restrito, contribuiu durante muitas décadas, sobretudo para isto [...]: contribuiu para uma redução drástica do currículo real, contribuiu para o reforço daquilo a que se pode chamar a “gettização” disciplinar, contribuiu para o isolamento físico e psicológico dos professores e contribuiu para um sentimento que decorre do anterior, da auto-suficiência, que em tudo se opõe à ideia de projecto, ou de gestão de currículo conforme nós hoje entendemos.”

(Pacheco, 2001: 54)

Para este autor, o regime de monodocência beneficia de um estatuto idealizado de generalismo, de integração e de globalização de conhecimentos, que nada tem que ver com a realidade da prática letiva quotidiana. Quando se refere à “redução do currículo real”, Pacheco (2001) realça que se verificou uma sobrevalorização das “áreas nobres [...] em detrimento das ditas áreas de expressão”, ficando para segundo plano o desenvolvimento de competências nestas áreas consideradas “um conjunto desarticulado e insignificante” (Pacheco, 2001: 54).

Ao contrário do suposto, e revelando concordância com Roldão (2001), o autor adianta que “a ideia de integração ligada à monodocência seja um mito, não exista. O que existe é uma disciplinarização do 1.º ciclo, há uma sequência de disciplinas, que [...] levaram a que se fixassem até horários do 1.º ciclo à medida do 2.º” (Pacheco, 2001: 54).

Outro aspecto evidenciado por Pacheco (2001) respeita “ao isolamento físico e psicológico dos professores” monodocentes, cenário que é hiperbolizado por este autor quando afirma que “aquilo que a monodocência produziu foram arquipélagos de solidão. Transformou, como também a disciplinarização dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, o professor num ser isolado” (Pacheco, 2001: 57).

A própria LBSE propõe uma organização do ensino no 1.º CEB que, na nossa opinião, deixa em aberto outras possibilidades que vão além da tipologia solitária e onipotente, sacramentada pela nossa tradição histórica – a monodocência. Este documento legal determina que neste ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a) do n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o que, mediante a ótica do observador, pode representar múltiplas formas de organizar o ensino de forma mais colaborante, articulada, integrada e significativa.

O debate que ilustramos não é recente, nem será certamente dado por concluído na presente tese. As opiniões acerca da monodocência, enquanto regime de docência mais adequado para o 1.º CEB, não são consensuais, e vão manter-se discordantes para além do nosso estudo, embora com mais de uma década de tentativas e práticas colaborativas de sucesso, já se perspetive o lugar deste conceito no espaço educativo de forma mais flexível.

Não obstante, uma vez que somente na existência de duas (ou mais) conceções diferentes se desencadeia a discussão, a reflexão e a construção de conhecimento face a uma terceira realidade, que se eleva além das duas ideias originais, avançamos para a análise e apresentação de outras possibilidades de organização do trabalho escolar no 1.º ciclo, que darão continuidade ao debate, porquanto também não reúnem o consenso dos especialistas.

2.2. A monodocência coadjuvada e a progressiva reconfiguração dos adultos de referência.

Como já anteriormente referimos, a partir da reorganização curricular, da implementação da política da ETI e da reorganização da rede escolar, através da

agregação de escolas de diferentes ciclos e níveis de ensino, progressivamente as medidas da política educativa têm vindo a promover alterações significativas na organização pedagógica do 1.º CEB, contribuindo para a “dessacralização” do conceito de monodocência e para a sua evolução para outros níveis de intervenção educativa, mais colaborativos e integrados (Pargana, 2001).

Surge, deste modo, um movimento de defesa de uma monodocência coadjuvada, propiciadora de maior colaboração entre docentes dos diferentes ciclos de ensino, principalmente nas áreas de expressão, “contribuindo para a integração de outros atores e de outras práticas letivas coadjuvadas por outros/as profissionais, nas salas do 1.º CEB e nas aprendizagens dos/as estudantes” (Vale & Mouraz, 2014: 95).

Convém que se esclareça, em primeiro lugar, em que âmbito nos situamos quando nos referimos ao conceito de coadjuvar, antes de prosseguirmos com a nossa análise das diferentes opiniões acerca desta proposta de organização do processo de ensino. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, coadjuvar refere-se à ação de prestar ajuda a outrem, auxiliar, trabalhar com e colaborar num intuito comum.

Na definição acima apresentada realçamos a ligação íntima entre os conceitos de colaborar, ajudar e auxiliar no ato de coadjuvar, bem como o propósito subjacente a estas ações – a prossecução de um objetivo comum. Consideramos que enquadra a aceção atribuída pela administração educativa a esta nova perspetiva de desenvolvimento do ensino no 1.º CEB, no sentido em que alguém, detentor de conhecimentos especializados, colabora e auxilia outro alguém, possuidor de uma visão mais globalizante do conhecimento, na tarefa de promover experiências de aprendizagem significativas e relevantes a um terceiro indivíduo, promovendo, em conjunto, o seu desenvolvimento integral.

Esta conceção enquadra-se, igualmente, na opinião expressa por Mouraz e Silva (2001), de que transitar da monodocência para a monodocência coadjuvada é, no fundo, evoluir “de uma pedagogia do singular a uma pedagogia do plural” (Mouraz & Silva, 2001: 78).

Em defesa da organização do trabalho escolar no 1.º CEB com base nos princípios enunciados para uma monodocência coadjuvada, Vasconcelos (2009) adianta que

“A organização com professores mais especializados não impede a criança de ter 2 professores de referência, um para a área das “Letras”, outro das “Ciências”. Estes professores são coadjuvados por professores de outras especialidades, nomeadamente as artes ou a educação física, sendo que o professor titular de turma faz a gestão do currículo, de modo a não compartimentar saberes”

(Vasconcelos, 2009: 95).

Este autor introduz, assim, a noção de vários docentes a intervir conjuntamente no desenvolvimento do currículo de uma turma, dependentes de uma gestão curricular integrada que fica a cargo do docente titular de turma (CNE, 2009), convergindo para a conceção preconizada na LBSE, transcrita no ponto anterior (alínea a) do n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que lhe atribui essa responsabilidade.

Roldão (2009), por seu lado, coloca ênfase numa visão contínua e continuada que abarca a educação e formação das crianças até ao final do 2.º CEB, defendendo uma articulação e sequencialidade entre os ciclos/níveis de ensino alicerçada na conjugação dialética e constante entre a natureza globalizante e especializada que o conhecimento assume, ao longo do desenvolvimento integral dos alunos.

“no *continuum* dos 0 aos 12 anos todos os ciclos se aproximam da assunção de modelos curriculares baseados na globalização e na iniciação (portanto ainda distantes da compartimentação disciplinar do saber), comungando de uma organização pedagógica baseada na monodocência ou na monodocência ‘coadjuvada’.”

(Roldão, 2009: 87)

Embora as medidas da política educativa tenham assumido, junto dos docentes, a conotação de economicistas, confluindo para a opinião de Roldão (2009) que “as opções políticas por mono e pluridocência, respetivamente nos níveis menos e mais avançados do sistema escolar, resultaram de outro tipo de razões que não as pedagógicas, nomeadamente razões de economia” (Roldão, 2009: 110), recordando as palavras de Afonso (2009), este modelo foi ganhando força e, progressivamente, foi-se instalando, ultrapassando mesmo as resistências naturais dos profissionais envolvidos e os obstáculos decorrentes das culturas escolares díspares.

A concretização desta estratégia de organização do trabalho escolar no dia-a-dia das escolas, independentemente da modalidade adotada, veio comprovar a sua eficácia ao nível da promoção de práticas colaborativas docentes e de melhoria das aprendizagens dos alunos, em grande parte dos casos. Contudo, a “qualidade da coadjuvação então experimentada esteve, neste como noutros casos, dependente da maior ou menor adesão dos docentes e agrupamentos de escola ao trabalho colaborativo” (Vale & Mouraz, 2014: 101).

Se, para alguns docentes do 1.º CEB esta mudança significou “abrir as portas” dos seus locais de “isolamento” e dar a conhecer as suas formas individuais de ensinar, para determinados docentes especialistas coadjuvantes dos restantes ciclos de ensino constituiu um “desprestígio” lecionar num ciclo de nível menos avançado.

Por outro lado, em certos casos, a coadjuvação em vez de enformar uma cultura de colaboração, fomentou uma “cultura de substituição”, na medida em que o docente coadjuvante, especialista numa determinada área, substituíu o docente titular de turma na lecionação dessa área específica, recorrendo a estratégias, metodologias e até conteúdos do seu ciclo de ensino de origem, ao invés de colaborar com o seu conhecimento técnico e científico para o desenvolvimento do currículo globalizante dos alunos, com base no saber pedagógico adequado a este nível de ensino que o docente do 1.º CEB possuía (Pargana, 2001).

Pacheco (2001) aprofundou mais a análise da contribuição da monodocência coadjuvada para a melhoria dos processos de ensino e para a profissionalidade dos docentes. Para este autor, a monodocência coadjuvada

“Primeiro, serviu para colmatar lacunas em algumas escolas; segundo, introduziu compensações que perenizam o modelo tradicional, que não interrogaram a própria organização; terceiro, desqualificou profissionalmente os professores do 1.º ciclo; e quarto, mantém e reforça culturas profissionais que transformam os ciclos em culturas autistas, uns relativamente aos outros.”

(Pacheco, 2001: 55)

Perante os resultados mais significativos da implementação deste regime de docência intermédio (como gostamos de o apelidar pela sua natureza transitória), surge a necessidade de aprofundar o âmbito e a prática da monodocência

coadjuvada e/ou de reinventar outras formas de dinamizar a colaboração entre os docentes, em virtude

“da institucionalização da monodocência coadjuvada não se ter revelado condição suficiente para a alteração significativa das práticas docentes e muito menos ainda para evitar o insucesso, isto é, para fazer com que todos/as os/as alunos/as aprendam.”

(Vale & Mouraz, 2014: 101)

Perante o paradigma educacional que se vai instituindo e consolidando progressivamente, Vale e Mouraz (2014) consideram que os docentes devem assumir e compreender, de uma vez por todas, que

“A gestão do currículo e a organização pedagógica do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios e até do currículo informal passaram a ser da responsabilidade coletiva da escola.”

(Vale & Mouraz, 2014: 101).

Roldão (2009), avança com uma possibilidade mais abrangente de concretização da monodocência coadjuvada, quando idealiza e propõe

“um modelo mais interessante e mais flexível assente em “equipas multidisciplinares”, consistentemente lideradas, constituídas por professores especialmente vocacionados para a difícil tarefa de iniciar as crianças no domínio das literacias basilares [...] e professores mais orientados para o conhecimento disciplinar, embora ainda integrado.”

(Roldão, 2009: 124).

O modelo defendido pela autora perpassa a conceção de pluridocência que assumimos no nosso estudo, porquanto integra o conceito de equipa constituída por diversos professores, alargando a relação biunívoca entre docente titular de turma e docente coadjuvante, e incorpora uma liderança consistente por parte dos docentes do 1.º CEB no sentido da integração do conhecimento transmitido.

Esta aceção conflui para a opinião de Rangel (2001) quando defende que o

“professor do 1.º ciclo é, e [...] deve continuar a ser, um professor generalista: é ele que deve coordenar, efectivamente, todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações – o que, aliás, começa a acontecer e representa uma enorme conquista.”

(Rangel, 2001: 66)

Assim, podemos considerar que, decorrente da lógica defensora da constituição de equipas pedagógicas, emerge o conceito de pluridocência - «*pluri*» - muitos/vários e «*docência*» - ato de ensinar -, ou seja, vários docentes a ensinar os mesmos alunos.

A este nível, e no seguimento do modelo proposto por Roldão (2009), assumimos, na nossa investigação, um regime de pluridocência mais concordante com a definição de equipa educativa apresentada por Arturo de la Orden (1969), representando

“o sistema (...), no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa instrucional de um grupo de alunos.”

(Arturo de la Orden, 1969 *apud* Formosinho & Machado, 2008: 12).

Neste conceito de equipa educativa vemos ampliados os níveis de corresponsabilização dos docentes, abrangendo os momentos *para*, *na* e *sobre* a ação pedagógica, remetendo para o estabelecimento de uma liderança pedagógica distribuída, para uma tomada de decisões partilhada, para a colaboração e para a prossecução de uma missão comum, características normalmente associadas às comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012).

Consideramos determinante a inclusão e envolvimento, na prática letiva e na equipa educativa, de todos os profissionais que possam fazer a diferença, quer se trate do líder formal ou das lideranças intermédias, quer sejam os docentes titulares de turma, os docentes coadjuvantes especialistas, os docentes da educação especial, os técnicos especializados (terapeutas, assistentes sociais, psicólogos, entre outros) entre outros, constituindo uma equipa educativa ambivalente e multidisciplinar (Vale & Mouraz, 2014).

O atual modelo experimental de flexibilidade e integração curricular levanta o “véu” e desafia as escolas e os professores a ensaiar modelos inovadores e alternativos de organização das dinâmicas educativas, no sentido de operar uma mudança sistémica do ensino e da aprendizagem. É necessário que os docentes e as escolas

não se deixem contaminar pela “«normapatia», ou seja, a doença do normal que nos leva a aceitar acriticamente tudo o que está instituído” (Leite, 2001: 51).

Conscientes de que “falta percorrer algum caminho para que as experiências de trabalho pedagógico colaborativo se efetivem de forma a potenciar aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas” (Vale & Mouraz, 2014: 102), defendemos que grande parte do caminho a percorrer é da responsabilidade das lideranças das organizações escolares, tanto na forma como interpretam e aplicam as linhas orientadoras das políticas educativas, como no modo como motivam, incentivam e capacitam as comunidades escolares para envolver-se em processos de mudança e inovação educativa (Bolívar, 2012; Fullan, 2007).

No entanto, a abrir este caminho conturbado e difícil devem posicionar-se os docentes, principais responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem e pela implementação de experiências educativas significativas e relevantes nos tempos e espaços de integração escolar (Bolívar, 2012; Fullan, 2007).

3. A organização do processo de ensino por Equipas Educativas: modelo alternativo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A transição da prática letiva característica do primeiro ciclo, de tradição secular, para uma outra que implica que a turma deixe de ser exclusivamente da responsabilidade do docente titular de turma encontra-se em marcha, e muito caminho já foi percorrido. Esta mudança progressiva tem contado com o incentivo das orientações da política educativa nacional e internacional, mas, sobretudo, tem fomentado uma mudança nas mentalidades e nas culturas profissionais dos docentes, que tem proporcionado uma alteração gradual nas práticas letivas de sala de aula e no trabalho colaborativo docente (Formosinho & Machado, 2009).

Contudo, a eficácia da reconfiguração do modo de organização do ensino apenas se poderá comprovar com a sistematização destes modelos organizacionais na prática efetiva das escolas, com uma análise e reflexão cuidada sobre os seus resultados, a curto e médio prazo, e com a reformulação cautelosa dos aspetos menos conseguidos. As comunidades escolares e os professores encaram esta

transformação com prudência, pelas implicações profundas que tem no reajuste da realidade que conhecem.

Neste ponto procuraremos apresentar uma das propostas de reconfiguração dos modos de ensino e de aprendizagem que, na atualidade, maior visibilidade tem conquistado, contando com a apologia de diversos autores de renome na investigação em Educação, nacional e internacional: o modelo das Equipas Educativas.

Faremos uma breve contextualização de base à génese deste modelo organizacional, avançando algumas linhas orientadoras para a sua implementação nas escolas, sustentadas nos conceitos de equipa educativa e de trabalho colaborativo docente, de flexibilidade na ação educativa, de integração do conhecimento e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Embora na sua conceção se denote implicitamente uma orientação para aplicação nos ciclos e níveis de ensino procedentes ao 1.º CEB, consideramos que se constitui como uma proposta bastante versátil, revelando validade e exequibilidade em todos os níveis/ciclos de ensino, pelos pressupostos em que se baseia, que também serão alvo da nossa análise.

Observaremos, concomitantemente, as potencialidades do modelo proposto, não escamoteando os constrangimentos que contempla a sua concretização, porquanto nos servirão de suporte à delineação de estratégias de superação e permitirão, progressivamente, conduzir à melhoria do modelo, numa espiral contínua de planificação-ação-observação-reflexão, aliando aos processos de ensino metodologias de investigação, tal como aconteceu no nosso estudo.

3.1. O desafio da criação de Equipas Educativas.

Desde os debates promovidos pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, no final dos anos 80 do século XX, que se difundem as potencialidades do trabalho colaborativo docente para o desenvolvimento profissional e organizacional, e que se procura

“encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores e permitam elaborar e executar projectos em conjunto”.

(Barroso, 1995: 34).

Não obstante, nas nossas escolas ainda se “perpetua o mito da imutabilidade [da escola] entre os professores” (Hargreaves, 2001: 251), mantendo a docência como uma profissão que se exerce segundo um “padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e privatista” e ajudando a manter “intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo” (Formosinho & Machado, 2009: 26-27), não consegue ponderar modos diferentes de desenvolver a atividade letiva e de afirmar o seu papel na esfera educativa.

Relembramos que esta “cultura do individualismo” se torna mais evidente ao nível do 1.º CEB, pela sua tradição histórica de monodocência, que atribui o desenvolvimento da totalidade do currículo de um grupo de alunos a cargo exclusivo de um único professor, que prepara o seu trabalho sozinho em casa, que o desenvolve sozinho com os seus alunos, na sua sala de aula, sem interação, intervenção ou colaboração de outros professores (Formosinho & Machado, 2009).

Recentemente, com a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril) e a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular como experiência pedagógica (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), reacendeu-se a discussão em torno dos modelos de organização do ensino e da necessidade premente da sua reconfiguração e reinvenção.

Assistimos a um reforço da orientação da política educativa no sentido da promoção de uma escola pública de qualidade, capaz de dar resposta à heterogeneidade social, económica, cultural e académica da população discente da atualidade (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016), de forma contextualizada, exigindo às escolas uma resposta eficaz, diversificada e intencional, no sentido do cumprimento

dos desígnios de formar os alunos integralmente, concorrendo para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

É, assim, revisitado o conceito de escola democrática enquanto garantia de “igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens”, reforçando a responsabilidade inerente a esta organização de “dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades” (Formosinho & Machado, 2016: 19) e realçando a “urgência de um compromisso nacional” na preparação dos discentes para as “novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, Preâmbulo).

Consideramos, pois, em concordância com Bolívar (2016), que é necessário “explorar los márgenes del modelo organizacional establecido, donde otros espácios y tempos son necessários tanto para incrementar el éxito educativo como para el aprendizaje docente” (Bolívar, 2016: 11). Impõe-se uma mudança na “gramática secular da escola” (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016: 13) que assente na diversificação e flexibilização curricular, organizacional e pedagógica, sob a égide de uma liderança transformadora capaz de mobilizar os atores educativos na construção de uma cultura escolar aprendente, que evolui e melhora através do esforço concertado e da responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes (Formosinho & Machado, 2009; 2016).

Evidencia-se a necessidade de implementação de metodologias e estratégias educativas alternativas e criativas de promoção do sucesso educativo para todos os alunos, planeadas e desenvolvidas por equipas educativas coesas e ambivalentes, articulando harmoniosamente as diferenças existentes no seio das turmas, de forma a atenuá-las. Neste âmbito, surgem propostas inovadoras de organização pedagógica dos tempos e dos espaços de ensino, que pretendem romper os limites que fixam a turma “como célula básica de organização pedagógica e curricular da escola” (Formosinho & Machado, 2016: 20).

Formosinho e Machado (2009), entre outros autores, nomeadamente Bolívar (2016), propõem a organização do processo de ensino segundo o modelo de

Equipas Educativas, enquanto fórmula organizacional propiciadora de formas consistentes de colaboração docente e de gestão integrada e integradora do currículo. Neste modelo, o ónus é colocado na criação de condições efetivas para a concretização da integração curricular, entendida por Beane (2002), como a

“teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas.”

(Beane, 2002: 30 *apud* Formosinho & Machado, 2009: 31).

A conceção de integração curricular preconizada no modelo implica uma reestruturação curricular e organizacional na dimensão pedagógica das escolas, estimulando o estabelecimento “de uma teia complexa de relações colegiais, potenciadoras de flexibilidade, capacidade de correr riscos e melhoramento contínuo entre os docentes com ganhos no sucesso dos alunos” (Hargreaves, 2001: 270 *apud* Formosinho & Machado, 2009: 31).

“Se, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, não se trata de abandonar as disciplinas do conhecimento, mas de as levar a sério, não se limitando apenas à correlação dos conhecimentos a partir delas (Beane, 2002: 47-49), do ponto de vista da organização pedagógica da escola, não se trata da dissolução das disciplinas escolares, mas, antes, a diluição das fronteiras entre as várias disciplinas e a criação de outras categorias organizacionais que se cruzem com os departamentos curriculares e os grupos disciplinares e atinjam na escola um poder político pelo menos equivalente.”

(Formosinho & Machado, 2009: 31).

Como podemos perceber, o modelo de organização do ensino por equipas educativas acarreta mudanças de fundo na estrutura organizacional dos agrupamentos de escolas, deitando por terra as relações de poder estabelecidas entre os atores educativos e o status quo instalado. Esta proposta visa “constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración” enquanto “dispositivo para aprender y resolver problemas”, rompendo decisivamente com o isolamento docente ainda “predominante en las escuelas: cada uno en su aula, con su grupo y sus tiempos” (Bolívar, 2016: 9-10).

O modelo das equipas educativas, proposto no final da década de 80 do século passado por João Formosinho (1988), assenta no pressuposto de que os docentes são possuidores de capacidade para colaborar e trabalhar em torno de projetos comuns e de competência para renovar as práticas educativas, numa perspetiva de “profissionalismo interativo” (Formosinho & Machado, 2009).

Porém, de acordo com os autores, estas práticas de ensino em equipa educativa necessitam “de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho & Machado, 2009: 12), de forma a que se estimulem “lideranças múltiplas e afirm[em] os professores como empreendedores da mudança” (ibidem).

Neste modelo organizacional desafia-se a organização “tradicional” das estruturas de liderança intermédia da escola, propondo a criação de uma nova estrutura, mais ampla “e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar” (Formosinho & Machado, 2009: 32), dado que a organização por equipas educativas preconiza a conceção de uma

“mudança sistémica que envolva um *agrupamento de alunos* que não se esgota na turma, uma *organização dos saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de alunos*.”

(Formosinho & Machado, 2009: 32)

Em termos operacionais, Formosinho (1988) esclarece que o modelo de equipas educativas consiste em “AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS, AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS” (Formosinho, 1988, *apud* Formosinho & Machado, 2009: 41), implicando alterações significativas em três dimensões organizacionais base da escola.

Na organização por equipas educativas “é a equipa docente a célula base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários

escolares” (Formosinho & Machado, 2009: 30), sempre baseados em critérios de flexibilidade. Esta equipa docente “trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens” (p. 31).

A cargo de cada equipa educativa fica um conjunto de alunos bastante mais alargado (equivalente a 4 a 7 turmas), que podem englobar todos os alunos do mesmo ano de escolaridade, rompendo decisivamente com a “turma” enquanto unidade central da organização do ensino. As equipas educativas devem caracterizar-se pela multidisciplinaridade, integrando docentes detentores de especializações diversas e outros técnicos especializados, e a sua função primordial é efetuar a gestão integrada do currículo para o grupo de alunos, constituindo uma nova “categoria organizacional (pelo menos) de valor e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares” (Formosinho & Machado, 2009: 42).

A gestão do currículo, do tempo e do espaço de ensino, bem como a organização temporária dos subgrupos flexíveis de alunos por níveis de aprendizagem e sua avaliação são da responsabilidade da equipa educativa, que é coordenada por um dos docentes que a compõe, deslocando “o campo de discussão sobre a gestão pedagógica e curricular para o território onde ela se desenvolve” (Formosinho & Machado, 2016: 56).

“Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar, mas são os profissionais quem decide «pôr em comum» as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e as habilidades pedagógicas, a experiência acumulada. Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a «idear e praticar um esquema de trabalho» apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação.”

(Warwick, 1972: 34-38 *apud* Formosinho & Machado, 2009: 42)

Deste modo, a criação de equipas educativas determina uma reestruturação das lideranças intermédias da escola, porquanto a sua importância é vital para a gestão integrada do currículo e a reorganização dos conteúdos das diferentes disciplinas, de forma articulada (Formosinho & Machado, 2009; 2016). Vai ainda mais longe ao

incentivar o surgimento de lideranças múltiplas, porquanto “A mudança bem sucedida (...) exige múltiplas camadas de liderança. Líderes formais e informais, na sala de aula, na escola e na comunidade, proporcionam diferentes recursos para a iniciativa da mudança” (Senge *et al.*, 2005: 165, *apud* Formosinho & Machado, 2009: 51).

Esta proposta facilita, ainda, a racionalização dos recursos humanos e dos equipamentos educativos, permite a diminuição dos inconvenientes da compartimentação do saber e da segmentação do currículo, possibilita o combate ao individualismo docente e permite “uma gestão integrada e integradora do saber” (Formosinho & Machado, 2009: 62), com efeitos manifestamente positivos nas aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos.

Nesta perspetiva de organização do ensino, este é concebido “como uma tarefa colectiva, em cooperação e interdependência mútuas, e visa a construção de espaços comuns para partilhar experiências dos professores, concebidos como agentes de desenvolvimento e mudança curricular” (Formosinho & Machado, 2016: 64), depositando nestes agentes educativos o ónus de “Em virtude da sua presença na sala de aula e em virtude do seu número, os professores são, de facto, a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso” (Fullan & Hargreaves, 2001: 143).

Um outro aspeto de relevo neste modelo consiste na sua flexibilidade interna, que ocasiona o surgimento de uma variedade de concretizações possíveis, de carácter distinto, dado que a sua operacionalização decorrente do ajuste dos seus pressupostos concetuais aos contextos de intervenção, sem, contudo, esgotarem o modelo.

O modo como cada escola concretiza a organização do processo de ensino por equipas educativas encontra-se dependente de múltiplos fatores, de acordo com Formosinho e Machado (2009),

“nomeadamente da dimensão humana da escola e das suas características físicas, das competências profissionais dos membros de cada Equipa Educativa e das modalidades de colaboração desenvolvidas, das actividades concretizadas e do tipo de articulação

curricular ensaiada, da capacidade de liderança dos coordenadores de cada Equipa e da vontade de participação de cada profissional, do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior e do apoio específico e discriminado da Administração Educativa.”

(Formosinho & Machado, 2009: 44)

Observamos a veiculação de uma perspetiva de envolvimento e desenvolvimento sistémico na reconfiguração da organização dos processos de ensino e de aprendizagem que, em muito, beneficiaria com uma divulgação alargada das experiências em curso e uma reflexão conjunta sobre elas, não enquanto “receitas” a reproduzir, mas no sentido da disseminação de “diferentes *modus faciendi*” suscitadores da (re)construção sustentada e consciente “de percursos de aprendizagem colectiva” (Formosinho & Machado, 2009: 44).

Face à complexidade e subjetividade dos processos educativos e das dimensões abarcadas pelo modelo proposto, retomamos a ideia que norteia o debate em torno dos modelos de organização do ensino e que fundamenta a nossa investigação: a necessidade urgente de uma mudança na “gramática secular da escola” (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016: 13), nomeadamente, em algumas das suas vertentes fundacionais.

Operacionalizar as mudanças propostas pelo modelo de equipas educativas no “modo de organizar os grupos de alunos em turmas”, na “forma de alocar os professores aos alunos”, no “modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e aprendizagem” e nos “modos de trabalhar dos professores (e dos alunos)” pode, no nosso entender, revelar-se potenciador de efeitos positivos nos “modos de aprender dos alunos (e dos docentes)” (Formosinho & Verdasca, 2016: 13) e conduzir ao surgimento de uma Escola para o século XXI.

3.2. O trabalho por Equipas Educativas: potencialidades e constrangimentos.

Como já acima referimos, a organização das escolas por equipas educativas implica uma transformação profunda na cultura escolar vigente e constitui

“um processo social complexo, cuja condução se situa quer a nível da gestão de topo quer a nível da gestão intermédia, e interpela os atores escolares nos seus saberes profissionais, nas suas crenças e convicções e nas concepções sobre o modo de organização do próprio trabalho”.

(Formosinho & Machado, 2009: 61)

Ao abalar a multidimensionalidade da estrutura escolar e interpelar os modos de operar dos seus intervenientes, este modelo, representativo de uma mudança de paradigma, ativa a “cultura de resistência” existente nos profissionais e proporciona o surgimento de reações de rejeição ao trabalho de equipa.

Esta resistência decorre, na opinião de Formosinho e Machado (2009), de certas características que podemos encontrar nos docentes, a saber: “estão socializados na burocracia, na cultura de ensino transmissivo e no padrão de trabalho individualista, conformam-se com os tradicionais espaços de interacção, preferem a ligação à rotina e é ténue o estímulo profissional” (Formosinho & Machado, 2009: 95).

Não podemos esquecer também que a cultura colaborativa implícita no trabalho em equipa, nos moldes propostos, exige um envolvimento e comprometimento pleno dos docentes na substituição do “eu” pelo “nós” nas suas narrativas e nas suas práticas, colidindo, muitas vezes com os objetivos pessoais de cada elemento da equipa educativa, desencadeando o surgimento de “racionalidades conflituais” (Crozier, 1963 *apud* Formosinho & Verdasca, 2009: 95).

O aumento do volume de trabalho e dos momentos de análise, reflexão e planificação conjunta da ação pedagógica, também se constituem como constrangimentos à implementação deste modelo organizacional, porquanto os docentes tendem a descomprometer-se, a desvalorizar as possibilidades do trabalho colaborativo e a adotar uma atitude defensiva e superficial na sua participação e ação (Formosinho & Machado, 2009; 2016), originando resultados menos positivos ou mesmo desastrosos.

A estes constrangimentos juntam-se as limitações internas das organizações escolares (escassez de recursos financeiros, humanos e materiais; falta de preparação dos docentes e pessoal não docente; dificuldade em gerir os horários

e as ofertas formativas de forma flexível), a pressão exercida pelos pais e encarregados de educação sobre a escola e os docentes, a pressão da tutela (na prestação de contas e nos resultados escolares dos alunos) e a sobrecarga de trabalho com que se deparam os docentes na atualidade (Formosinho & Machado, 2009; 2016).

Contudo, sendo o modelo das equipas educativas um desafio à reestruturação das escolas, que aposta na autonomia, na capacidade e na responsabilidade dos docentes, sustentado no trabalho colaborativo e na construção de uma ação educativa partilhada e intencional, pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento profissional e organizacional (Formosinho & Machado, 2016), bem como para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Para Formosinho e Machado (2016), o facto de não se detalhar um esquema estruturante uniforme para o modelo é uma das suas maiores potencialidades, pois, assim,

“abre-se a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discricção profissional dos docentes, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001: 174) a uma equipa mais ampla.”

(Formosinho & Machado, 2016: 51)

É importante, pois, que a decisão de implementar o modelo organizacional das equipas educativas conte, não só com a visão transformacional do líder formal, mas principalmente com “a adesão, a participação voluntária e o compromisso daqueles que serão os seus protagonistas” (Formosinho & Machado, 2009: 77), para que se possa desenvolver um trabalho colaborativo genuíno e se possam alcançar os propósitos pedagógicos do modelo.

Formosinho e Machado (2009), enaltecem as potencialidades desta inovação organizacional para os docentes assinalando que promove a autonomia dos atores educativos, possibilita uma melhor aferição das suas decisões e a reflexão continuada sobre a sua ação pedagógica, potencia as suas capacidades e

competências individuais e grupais, facilita a integração de docentes novos na escola, permite um conhecimento mais aprofundado dos alunos e alarga e aprofunda as relações interpessoais que os docentes estabelecem (Formosinho & Machado, 2009: 62), contribuindo eficazmente para o seu bem-estar pessoal e profissional.

No que respeita aos alunos, os mesmos autores consideram que a organização do ensino em equipas educativas “favorece a sua integração na escola enquanto unidade organizativa, a articulação horizontal do currículo, a humanização da interacção com os professores e o seu desenvolvimento pessoal e social” (Formosinho & Machado, 2009: 62), com repercussões bastante positivas ao nível do envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem, da melhoria dos seus resultados escolares e da obtenção de níveis de sucesso escolar alargados a todos os alunos (Bolívar, 2012; 2016).

Num estudo desenvolvido por Esteves, Formosinho e Machado (2016) para acompanhamento de um projeto de reorganização inspirado no modelo de equipas educativas que visava, entre outras dimensões, efetuar uma análise ao seu impacto na melhoria organizacional da escola, os resultados intermédios que os autores obtiveram permitiram observar repercussões bastante positivas em diversas dimensões do quotidiano escolar, a saber:

“[1]. Fez evoluir as relações profissionais de forma positiva e integradora; [2]. Fomentou uma cultura de projeto de cada equipa educativa; [3]. Provocou a reflexão aberta e participada sobre os problemas; [4]. Gerou a necessidade da procura de soluções de acordo com as prioridades; [5]. Estabeleceu relações de trabalho mais eficientes, mais partilhadas e mais profissionais; [6]. Tornou mais visível o trabalho de cada equipa educativa e de cada docente em especial.”

(Esteves, Formosinho & Machado, 2016: 67)

No fundo, o que importa verdadeiramente é que se canalizarem e articularem os esforços coletivos da organização educativa na incessante busca por um ensino de qualidade, que torne possível o sucesso escolar e o desenvolvimento integral de todos os alunos, por um lado, e o desenvolvimento profissional e organizacional, por outro.

O modelo de organização do processo de ensino em equipa educativa configura-se como um caminho de possibilidades para a prossecução dos objetivos preconizados pelo novo paradigma educacional. Constitui um caminho de incertezas, de progressos e retrocessos, de desafio e aventura para os mais otimistas, de receios e reservas para os mais céticos, um processo imprevisível e estimulante, que deve ser percorrido com prudência e responsabilidade partilhada, de forma gradual, em ciclos sucessivos de melhoria continuada (Formosinho & Machado, 2009; 2016).

Em suma, podemos afirmar

“que a introdução de uma inovação como as Equipas Educativas afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas. Esta inovação em que as lideranças são diversas e emergem constrangimentos e barreiras, requer também uma reconfiguração do papel do gestor da escola enquanto organização que aprende e do papel da Administração Educativa, tornando evidente a mais-valia da associação de um «amigo crítico» ao processo de experimentação pedagógica da escola.”

(Formosinho & Machado, 2009: 51)

CAPÍTULO II

A(s) Liderança(s) em processos de Mudança.

Introdução

Nos dias que correm, transparece a noção de que recai sobre a escola o ónus de responsabilidade por todos os problemas da sociedade e pela falta de preparação das gerações mais novas para intervir nessa mesma sociedade, em constante e acelerada mudança, que tudo exige desta instituição educativa. Por outro lado, também pesa sobre a escola o dever de encontrar todas as soluções necessárias para resolver os problemas das quais é acusada de ser a causadora.

Todos os setores da sociedade consideram-se habilitados a falar, criticar e analisar a escola e o seu funcionamento, normalmente com elevada conotação negativa (Teixeira, 1995). No entanto, quando se tenta delimitar e perceber exatamente o conceito e a função da escola, enquanto organização educativa, e o papel fundamental que cada um dos membros da comunidade deverá ocupar dentro dela, a maior parte dos que a condenam foge dessa responsabilidade e ninguém sabe ao certo o que fazer, como a definir e como participar, não revelam muito interesse nessas questões, olvidando que todos constituem peças fundamentais para a qualidade da formação das gerações futuras (Fullan, 2007).

Como já tivemos oportunidade de analisar no capítulo anterior, no contexto atual de mudança de paradigma educacional a escola não pode continuar a perpetuar o papel de mera transmissora de conhecimentos científico-práticos, preconizados em matrizes curriculares rígidas e uniformes para todos os alunos, através de estratégias, atividades e metodologias monótonas e desinteressantes, mantendo modelos inalterados em relação às práticas de há décadas atrás, conservando-se inatingível e inacessível aos pais e à comunidade, pois, dessa forma, estará a dar razão a todos aqueles que a criticam (Fullan, 2007).

Independentemente do modelo de organização do ensino preconizado, a verdade é que todos passamos pela escola e todos somos moldados nela, nas nossas formas de pensar e de agir, de construir conhecimento e de o aplicar, o que torna a instituição escola “uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” (Teixeira, 1995: 1). É, portanto, fundamental que se alarguem e aprofundem os estudos e investigações sobre a escola, o seu

funcionamento e a sua função, para que se possa compreender um pouco melhor os processos multidimensionais que nela ocorrem, dado que “a escola é uma realidade muito complexa a exigir uma cuidadosa reflexão” (Teixeira, 1995: 1).

Tal como já referimos anteriormente, esta reflexão deverá iniciar-se no seio da própria organização escolar, no nível micro, entre os atores educativos e intervenientes diretos na ação pedagógica, tendo em conta o seu contexto de inserção, sendo depois necessário que se estenda aos restantes níveis meso e macro do sistema educativo, pois só de uma forma concertada se poderão vislumbrar os caminhos para a efetivação de uma mudança sustentável na educação e no ensino.

No presente Capítulo, em primeiro lugar, abordaremos questões relacionadas com os conceitos de mudança e de inovação, permitindo a construção de uma visão sistémica acerca da sua natureza e dos processos e dinâmicas que desencadeiam no espaço educativo.

De seguida, analisaremos o papel dos diferentes níveis de liderança nos processos de mudança e de inovação, no sentido de enquadrar o nosso estudo nesses movimentos transformacionais e de caracterizar a(s) liderança(s) que emergiram ao longo da investigação, decorrentes das sinergias alcançadas através de um trabalho colaborativo sistemático, que teve por base a metodologia de IA.

Por último, observaremos a natureza da metodologia de Investigação-Ação e as suas potencialidades ao nível do desenvolvimento de práticas colaborativas consistentes e da emergência de lideranças informais partilhadas. Realçaremos, concomitantemente, o seu carácter cíclico, interativo e propiciador de desenvolvimento profissional nos docentes, de melhoria da sua prática pedagógica e do ensino e de concretização de uma aprendizagem mais significativa nos alunos.

1. Mudança e/ou Inovação: onde nos situamos?

Debater acerca do papel da escola nos tempos atuais é, inevitavelmente, analisar e refletir sobre a urgência da mudança e da inovação pedagógica, nos níveis macro,

meso e micro do sistema educativo, numa perspetiva sistémica, que envolva, de forma concertada, articulada e coesa, todos os intervenientes e atores educativos, com vista à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Cabral (2007), na atualidade carecemos de uma escola

“que favoreça e oriente para o desenvolvimento da pessoa em toda a sua plenitude, contemplando a aquisição, a compreensão, a operacionalização e o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para estar apto a acompanhar o atual «mundo em mudança» (Delors et al., 1996: 77) e de forma a tornar-se um actor social enquanto construtor e produtor de mudanças que contribuam para a alteração da realidade social na qual se insere.”

(Cabral, 2007: 181).

Esta conceção de escola e da sua função converge para o sentido de uma escola para todos, tal como defende David Rodrigues (TEDxLisboa) em consonância com os pressupostos preconizados na LBSE, no programa da ETI, no PNPSE e no PAFC, na qual todos os alunos recebam a atenção, o apoio e os conhecimentos de que necessitam enquanto indivíduos únicos e distintos, e na qual nenhum dos alunos é “deixado para trás” (Fullan, 2007), pois o ensino é centrado em todos eles e o investimento é direcionado para a sua aprendizagem, confiando nas suas capacidades e potencialidades, individualmente e enquanto grupo.

Aprofundando um pouco mais a questão, falamos de uma escola que ensina a conhecer, a compreender, a fazer, a ser, a estar, a colaborar e a viver em comunidade; conhecendo, compreendendo, fazendo, sendo, estando, colaborando e vivendo em comunidade, isto é, através do exemplo dado no seu seio (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Coloca-se, então, uma questão basilar: Será que o nosso sistema educativo, as nossas escolas, os nossos professores e a nossa comunidade estão preparados e, acima de tudo, predispostos para assumir plenamente os seus papéis e para empreender os esforços necessários para operacionalizar esta mudança, considerada por todos como tão essencial quanto inevitável?

A questão acima formulada poderá estar, à primeira vista, já respondida, se atendermos ao estado generalizado de cansaço, desmotivação e

descomprometimento latente a que assistimos no seio do corpo docente, bem como ao individualismo que ainda impera no quotidiano destes profissionais, cujas práticas letivas apresentam pouca diversidade e modernidade, e cujas ideologias perceptíveis defendem a manutenção do “status quo” (Formosinho & Machado, 2009).

Perante tal cenário, motivado pelas inúmeras pressões a que se encontram sujeitos estes profissionais, poder-se-á considerar que poucos serão os docentes abertos à possibilidade de empreender uma alteração desta magnitude na sua cultura profissional, nas suas conceções de ensino e de aprendizagem, na sua prática letiva e no trabalho que desenvolvem nas escolas.

Por outro lado, no que respeita aos líderes formais das escolas, também eles sobrecarregados com inúmeras tarefas e obrigações gerenciais e administrativas, que lhes ocupam o tempo que deveria ser destinado à primordial liderança transformacional, distribuída e pedagógica que a implementação de processos de mudança, inovação e melhoria requerem, a sua predisposição para o empreendimento das alterações indispensáveis nas estruturas da escola poderá ser, igualmente, limitada, bem como a sua disponibilidade para motivar, incentivar e apoiar os restantes membros da comunidade educativa nesse caminho incerto.

Por último, no que concerne aos pais e comunidade, com motivações tão dispersas, com problemas tão diversos relacionados com a crise financeira que atravessamos, com o desemprego que alastra e as dificuldades económicas e profissionais com que se deparam no quotidiano, estarão estes atores preparados para compreender, aceitar, ocupar e desempenhar o seu papel indispensável na educação e formação dos seus filhos e das gerações futuras?

Contudo, perante o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, a desmotivação que revelam pela aprendizagem e as crescentes taxas de abandono e insucesso escolares, em virtude de não encontrarem na escola as respostas que necessitam para o seu desenvolvimento individual integral, todo e qualquer profissional em educação deve canalizar e potenciar as suas energias, motivações e conhecimentos no sentido da busca pela solução para o problema do sistema

educativo, que passará, sem dúvida alguma, por uma mudança profunda (Fullan, 2007).

Esta (r)evolução deve começar nos seus alicerces: por uma transformação profunda na cultura das escolas, por uma reformulação e reorganização global do funcionamento das suas estruturas internas, por uma mudança nas estratégias, nas metodologias de ensino e de aprendizagem e nas práticas pedagógicas, e, inclusivamente, por uma revisão e (re)adaptação dos currículos, das disciplinas e das metodologias de avaliação dos alunos, bem como pela diversificação das ofertas educativas a disponibilizar aos estudantes (Fernandes, 2000; Caetano, 2004; Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Como percebemos no capítulo anterior, o caminho a percorrer não é fácil, é tortuoso, conflituoso e moroso, cheio de avanços e retrocessos, planos e reformulações, repleto de dúvidas e incertezas, avaliações e reavaliações, em monitorização constante (Fullan, 2007), mas valerá o esforço pois, ainda que não se consiga atingir todos os propósitos, algo melhorará sempre e teremos construído conhecimento proveitoso para orientar as decisões e os caminhos futuros rumo à melhoria (Formosinho & Machado, 2009; Bolívar, 2012).

Interessa, portanto, delimitar, da melhor forma possível, as dimensões em análise e os conceitos envolvidos na multidimensionalidade da nossa intervenção investigativa. Em primeiro lugar, analisaremos e delimitaremos os conceitos de inovação e mudança, a sua interconectividade e os seus pontos de dissemelhança, no sentido de enquadrar o nosso estudo a este nível.

Avançamos, depois, para a análise de algumas linhas orientadoras para a efetivação de mudanças e inovações significativas ao nível das práticas pedagógicas e das interações que se estabelecem no âmbito da ação da escola, aflorando o papel que cada um dos atores educativos deve assumir nesta empreitada rumo à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

1.1. Delimitando os conceitos de Mudança e de Inovação.

Perspetivar uma mudança em Educação passa, em primeiro lugar, por compreender do que se trata. Embora coexistam diversos conceitos de mudança, aquele no qual assenta a presente análise consubstancia-se numa “evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva” (Fernandes, 2000: 48), não descurando, contudo, o carácter imensamente complexo deste processo, que exige tempo, é incerto e problemático, para além de não poder ser imposto, mas resultar de uma necessidade coletiva e comprometida de todos os intervenientes, abarcando os diversos níveis da administração educativa.

Não obstante, perante as orientações atuais da política educativa nacional, podemos considerar premente que se invista na operacionalização de transformações mais radicais, em menor escala, no sentido de atingir progressivamente a mudança ambicionada, que se pretende em grande escala e a longo prazo, sustentável e duradoura.

Partindo do pressuposto que a mudança, em si mesma, não implica necessariamente uma alteração intensa no estado das coisas ou nos processos educativos, e pode, “por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado” (Fernandes, 2000: 48), no âmbito do presente estudo e na nossa perspetiva, o propósito deverá ser apostar na inovação pedagógica, no sentido de concretizar “algo de novo”, romper com o instituído, transformar as culturas profissionais e alterar o modo de pensar e de agir no ensino, de forma refletida, intencional, colaborativa, criativa e original (Formosinho & Machado, 2009; 2016).

O desafio que se coloca baseia-se no estabelecimento de um ponto de viragem bem marcado, que não transporte consigo “restos” do passado, investindo em processos de inovação pedagógica, sendo esta entendida como

“uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.”

(Sebarroja, 2001: 16, *apud* Oliveira & Courela, 2013: 104).

Podemos contemplar a multidimensionalidade e complexidade dos processos de inovação pedagógica (Fullan, 2007) através da conceção acima descrita, constatando que estes não ocorrem ao acaso, mas sim decorrentes de uma tomada de decisão dirigida para a ação prática e efetiva, com um propósito definido, que deve sustentar-se em condições similares às que assinalamos anteriormente, respeitantes à organização do processo de ensino em equipas educativas.

Adequa-se, neste momento, o retorno a alguns aspetos conceituais analisados previamente, no sentido de estabelecer um paralelo entre eles e os conceitos agora observados, possibilitando uma melhor compreensão de ambos. Na nossa opinião, o longo processo de reconfiguração do regime de docência no 1.º CEB, descrito no ponto 1.2. do capítulo anterior, enquadra-se no conceito lato de mudança, porquanto foi lento, progressivo e gradual, tornando-se mais perceptível se analisado de modo retrospectivo do que se observado no seu decurso (Fernandes, 2000; Bolívar, 2012).

No que respeita à implementação do modelo de organização do ensino em equipas educativas, por seu lado, consideramos que se inscreve no conceito de inovação pedagógica, uma vez que implica uma rutura com os modos de organização vigentes, implicando uma alteração de fundo na estrutura curricular, organizacional e pedagógica da escola (Fernandes, 2000; Formosinho & Machado, 2009; 2016; Bolívar, 2016).

Perante o exposto, podemos inscrever a nossa investigação no processo de mudança de paradigma educacional e de reconfiguração do regime de ensino no 1.º CEB, desencadeado com a publicação da LBSE e reforçado pelas reorganizações curriculares e da rede escolar ocorridas nas últimas três décadas.

Podemos, concomitantemente, enquadrá-la no conceito de inovação pedagógica, porquanto consistiu numa rutura de fundo com os modos organizacionais implementados na realidade educativa investigada, através da concretização de uma experiência de organização do ensino em equipa educativa no 1.º CEB.

Por outro lado, reforçamos o seu carácter inovador no sentido em que se desenvolveu numa metodologia de investigação-ação participativa, aliando procedimentos investigativos à melhoria da ação educativa, e integrou a participação ativa dos alunos e dos encarregados de educação nos processos educativo e investigativo, dois aspetos bastante inusuais, principalmente neste nível de ensino.

1.2. A complexidade dos processos de Mudança e de Inovação em Educação.

Para que se possa considerar a hipótese de empreender um processo de mudança baseado na concretização de diversas iniciativas de inovação pedagógica, dada a sua complexidade, imprevisibilidade e exigência, é necessário que estejam presentes alguns requisitos que, embora não garantam o sucesso dessas iniciativas, abonam a favor de que sejam relevantes e significativas e possam constituir ponto de partida para novas investidas.

De acordo com Fullan (2007), um dos mais importantes pilares da inovação centra-se na predisposição dos atores educativos para inovar e “para se aceitar a inovação na inovação, naquilo que se designa de processo iterativo” (Oliveira & Courela, 2013: 106). Sem que os principais intervenientes no processo de ensino, os docentes, tomem consciência da necessidade e urgência de uma mudança educacional e estejam predispostos, comprometidos e acreditem nos propósitos dos processos inovadores a concretizar, dificilmente qualquer esforço nesse sentido poderá ser bem-sucedido, pois “a mudança real envolve mudanças nas conceções e nos comportamentos, daí que seja tão difícil de obter” (Fullan, 2007: 32).

Outro requisito fundamental é a presença de uma liderança distribuída e/ou transformacional, que se comprometa e acredite, igualmente, nos propósitos da inovação e que facilite, apoie, incentive e motive os docentes a inovar, valorizando os seus esforços e promovendo a reorganização das estruturas e do funcionamento da escola, no sentido de facultar as condições necessárias ao surgimento das ideias e das práticas relevantes e significativas (Bolívar, 2012).

A capacidade interna da Escola para se autoanalisar, para se auto questionar, para refletir sobre os processos que desenvolve e para se autoavaliar, enquanto coletivo uno e coeso, procurando estratégias de melhoria progressiva, também constitui uma das condições basilares de suporte ao desenvolvimento de um processo de mudança, conducente à implementação de medidas de inovação pedagógica e de alteração das práticas pedagógicas (Bolívar, 2012).

Por último, a predisposição, interesse e abertura das estruturas centrais da administração educativa para a inovação pedagógica constitui, igualmente, uma condição prévia de suporte indispensável à concretização de iniciativas de inovação ao nível das escolas, visto que serão estas estruturas centrais que poderão proporcionar às organizações educativas a autonomia, o apoio e o acompanhamento necessários ao longo de processos desta natureza (Fullan, 2007).

Realçamos que, conquanto se considerem os aspetos supramencionados como condições “*sine qua non*” para que as iniciativas de inovação pedagógica consigam atingir um nível expressivo de sucesso e sustentabilidade, também a sua ausência não as condena, à partida, ao insucesso, exatamente porque se trata de um processo bastante complexo, multidimensional e imprevisível (Bolívar, 2012). Pode iniciar-se este percurso apenas na presença de uma destas predisposições e prosseguir-se motivando, envolvendo e desencadeando gradualmente o *engajamento* das restantes (Fullan, 2007).

Michael Fullan (2007) realça que é possível identificar algumas características essenciais que devem estar presentes na implementação e desenvolvimento de processos de inovação pedagógica com sucesso, embora este nunca esteja completamente garantido. Em primeiro lugar, deve ocorrer uma mudança profunda na cultura da escola e nas crenças dos professores, para que assumam determinantemente modelos de trabalho, aprendizagem e desenvolvimento profissional colaborativos, nos quais as experiências, as estratégias, os materiais e os saberes individuais são analisados, discutidos e refletidos abertamente, numa

base de confiança mútua, passando a constituir constructo coletivo, que contribui para a melhoria das práticas pedagógicas de todos (Bolívar, 2012).

Inclusivamente, devem unir-se “esforços para criar e implementar um processo sistemático em que diretores e docentes trabalhem juntos para analisar e melhorar a prática” (Bolívar, 2012: 136). A missão, a visão, os valores e os objetivos da organização escolar devem ser compartilhados e assumidos por todos os intervenientes, de forma clara e explícita, tornando a tomada de decisões partilhada uma prática comum norteante do caminho a traçar e seguir, que potencia a consolidação do sentido de pertença de cada um dos intervenientes à comunidade educativa.

Deste modo, o projeto coletivo transforma-se numa missão pessoal e profissional com um propósito moral, no qual todos se comprometem e assumem as suas responsabilidades na criação e adoção de “abordagens inovadoras para melhorar o desempenho” (Bolívar, 2012: 136), com o foco nas aprendizagens e nos resultados dos alunos (Fullan, 2007). Este aspeto é de tal forma determinante, que Fullan (2007) considera que o significado da mudança só é real “when shared meaning is achieved across a group of people working in concert” (Fullan, 2007:37).

Neste ambiente de *engajamento* coletivo, formam-se as Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) que, na sua génese, preconizam uma atitude profissional dinâmica e proativa, entre docentes comprometidos moral e intelectualmente na investigação *na, sobre e para* a ação e na reflexão contínua e continuada sobre as práticas pedagógicas, num processo cíclico de ajustes e reajustes necessários à melhoria dos processos de aprendizagem significativa dos alunos, bem como da qualidade do ensino ministrado (Bolívar, 2012).

Estes profissionais assumem posturas de aprendizagem contínua ao longo da vida, com base na análise e reflexão coletiva sobre a prática, investigando e construindo conhecimento novo a cada momento, como forma de acompanhar a evolução e mudança acelerada da sociedade, conseguir dar resposta às necessidades dos seus alunos e de cada um deles em particular e desenvolver-se pessoal e profissionalmente de forma continuada (Bolívar, 2012).

Nesta epopeia de mudança através da inovação, as relações interpessoais que se estabelecem entre todos os intervenientes no processo educativo devem ser positivas e o ambiente de escola propício e aberto ao surgimento de ideias inovadoras e criativas (Fullan, 2007). O ambiente escolar de que falamos favorece o estabelecimento de parcerias edificantes, que mobilizam, a favor da missão da escola, os avanços científicos, tecnológicos e pedagógicos da sociedade atual, nomeadamente através do investimento em “ambientes e contextos de construção de conhecimento na sociedade digital” (Dias, 2013: 4).

O investimento das iniciativas de inovação pedagógica nestes cenários emergentes de educação aberta e em rede possibilita “a diluição das barreiras geográficas e sociais, e promove, deste modo, o desenvolvimento de novas práticas de interação entre os indivíduos e entre estes e os contextos de aprendizagem e conhecimento” (Dias, 2013: 5), facultando ambientes de aprendizagem mais estimulantes para os alunos, mais enquadrados na era tecnológica em que vivemos.

As iniciativas inovadoras a desenvolver no seio da escola devem estender-se à reconfiguração do tempo e do espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento, alargando a zona de influência da escola e aquela que a influencia para além dos seus muros, possibilitando a “aproximação entre os contextos de educação formal e informal, na perspetiva da convergência das práticas de experiência individual para os projetos colaborativos realizados nas comunidades de aprendizagem” (Dias, 2013: 5).

Neste âmbito, a criação de redes de escolas em contextos de educação aberta e em rede, unidas pelo desejo comum de construir conhecimento colaborativamente, surge como um meio privilegiado para se efetivar a divulgação, partilha, disseminação e (re)construção das práticas inovadoras e para facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida de todos os que a constituem (Dias, 2013).

Por outro lado, a abordagem centrada no aluno, o enfoque dado às interações sociais e cognitivas que se estabelecem e à construção coletiva de conhecimento, através de processos de mediação colaborativa e *andaimagem* (Dias, 2013),

postulados da educação aberta e em rede, podem constituir uma inovação nas salas de aula, motivando os alunos para o investimento no seu processo de aprendizagem e transformando a aprendizagem numa atividade colaborativa mais atrativa, desafiante e interessante para eles. Poderá, ainda, potenciar a participação dos pais na construção autónoma do conhecimento dos seus filhos e na vida da escola, pois também eles podem fazer parte da comunidade aprendente que se forma no ambiente digital (Dias, 2013).

No que respeita aos alunos, que constituem o foco central de qualquer processo de inovação pedagógica, mas também são peças fundamentais para que os esforços empreendidos façam sentido e obtenham o resultado esperado, é indispensável que estejam motivados e comprometidos com o seu processo de aprendizagem e envolvidos no processo de mudança (Fullan, 2007). Os alunos devem ser esclarecidos sobre as alterações que vão decorrer e saber exatamente o que se espera deles, qual o seu nível de participação e intervenção.

Acima de tudo, para Fullan (2007) os alunos devem ser ouvidos e respeitados, precisam saber que as suas necessidades estão a ser tidas em conta e sentir que os professores confiam neles, nas suas capacidades e que depositam neles expetativas elevadas. A estes intervenientes deve, igualmente, ser dada participação na tomada de decisões, uma vez que as suas ideias, por natureza, são criativas e inovadoras, para além de serem os únicos que sabem de que forma é que se apropriam do conhecimento, ou seja, o que aprendem e de que forma aprendem (Leithwood, *n.d.*).

O envolvimento dos pais e E.E. nos processos de mudança e de inovação também se revela indispensável, porquanto contribui de forma determinante para que o seu objetivo seja conseguido, na medida em que o conhecimento que detêm acerca das dinâmicas internas das escolas se torna mais abrangente. Este conhecimento mais profundo da realidade escolar facilita o acompanhamento que devem fazer ao do desenvolvimento escolar e integral dos seus filhos, para além de dotar estes últimos de uma confiança maior em si mesmos, dado que se sentem duplamente apoiados na sua aprendizagem, na escola e em casa (Fullan, 2007).

A comunicação entre E.E. e professores deve ser potenciada e valorizada, numa base de confiança relacional, fundada no respeito, na integridade e na consideração para com os outros (Fullan, 2007). Para além dos E.E., também a comunidade deve assumir as suas funções nos órgãos de gestão das escolas, de forma ativa, colaborante e responsável, pois a esse nível podem participar na tomada de decisões acerca do futuro da organização escolar e do seu rumo.

É necessário que estes atores se comprometam com a educação das gerações futuras, invistam nela e que forneçam à escola o seu contributo, num intercâmbio de conhecimentos e vivências que se pretende estabelecer num sentido duplo: de dentro para fora e de fora para dentro da escola (Fullan, 2007). Sendo a escola uma organização que se desenvolve e melhora *no, a partir do e para o* contexto social em que se insere, fará todo o sentido que a comunidade ultrapasse a barreira do portão da escola e, dentro dela, *aculture e deixe-se aculturar* pelo conhecimento que lá se constrói e contribua para essa construção.

Por último, ao nível macro do próprio sistema educativo, as suas estruturas centrais, - Governo e Ministério da Educação e Ciência -, devem estar recetivas às iniciativas de mudança e de inovação, mais ou menos alargadas e/ou profundas, e prestar o seu apoio, aconselhamento e acompanhamento, de forma colaborativa, podendo, mesmo, ser proativas a este nível, tal como observamos nas medidas da política educativa dos últimos anos em Portugal.

Fullan (2007) defende esta proatividade, considerando que a administração educativa deveria ir ainda mais fundo, envolvendo-se nas iniciativas, constituindo redes de construção de conhecimento *com e entre* as escolas, potenciando que a inovação pedagógica pudesse alargar-se a grande escala. Este envolvimento concretiza-se, nomeadamente, através do estabelecimento de contratos de autonomia com as organizações escolares inovadoras, tal como tem acontecido no nosso país, que lhes permitem avançar, experimentar, desenvolver-se e melhorar progressivamente, com confiança e responsabilidade.

Por outro lado, o movimento sistémico de mudança e de inovação a grande escala deverá ser acompanhado por uma mudança profunda na Formação Inicial e

Contínua dos Professores, para que estes profissionais possam estar sempre preparados, científica, técnica e pedagogicamente, para desempenhar em plenitude a sua função, desenvolvendo capacidades de relacionamento, de análise, reflexão, avaliação e tratamento de dados, para além de espírito de colaboração, iniciativa e criatividade (Fullan, 2007).

O estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas poderia constituir uma mais-valia para o acompanhamento e monitorização das iniciativas de inovação pedagógica, numa sintonia e coesão integral entre os diferentes níveis de ensino, através da qual todos saem potenciados e com valor acrescentado. A este nível, o nosso estudo, embora sem parceria institucional, permitiu que se verificasse o benefício da ligação entre a investigação académica e a prática pedagógica em contexto, possibilitando a melhoria dos processos em tempo real.

Apenas através da conjugação harmoniosa das necessidades, dos esforços e dos compromissos de todos estes atores educativos, nos três níveis de intervenção – micro, meso e macro – numa “conetividade permeável” (Fullan, 2007), poder-se-á capacitar verdadeiramente todos para a mudança e a inovação pedagógica e alterar de forma profunda e significativa as práticas pedagógicas nas salas de aula, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos, a melhoria das aprendizagens, dos resultados e do sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade e eficácia do ensino.

Perante o cenário acima descrito, numa perspetiva sistémica de energias confluentes e sinergias múltiplas, nos diferentes níveis do sistema e entre eles, em torno de uma missão comum, poderemos vislumbrar alguns resultados globais do desenvolvimento continuado e sustentado de iniciativas de inovação pedagógica, conducentes a uma mudança a larga escala a longo prazo.

Ao nível micro, nas salas de aula e nas escolas, será expectável que os líderes e os docentes, enquanto grupo coeso, colaborante e uno, se sintam mais realizados profissionalmente e se tornem mais competentes e eficazes, resultando num cada vez maior investimento no desempenho da sua função e numa incessante busca

pela melhoria contínua da sua pessoalidade e profissionalidade (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Os alunos, por seu lado, envolvidos em experiências de aprendizagem desafiantes, gratificantes e significativas, vivenciarão o aumento da motivação, empenho e interesse pela sua aprendizagem, resultando na obtenção de maiores níveis de sucesso e uma crescente melhoria na qualidade dos seus resultados. Prevê-se que saiam da escola mais bem formados, mais competentes, criativos e preparados para ocupar o seu lugar na sociedade que os aguarda, contribuindo para o desenvolvimento dessa mesma sociedade e das suas instituições (Fullan, 2007; Bolívar, 2012; Formosinho & Machado, 2016).

Ao nível meso do sistema, tanto os pais e como a comunidade tendem, igualmente, a fortalecer-se nesta teia de relações positivas, tanto pela sua participação e intervenção direta nos rumos da escola como pelo acolhimento, no seu seio, dos recém-formados cidadãos, capazes de transformar a sociedade atual numa sociedade mais humanista e igualitária. Também se sentirão mais confiantes na formação integral dos seus filhos e, talvez, se deixem envolver pelo desafio da aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o aumento do nível cultural da sociedade portuguesa (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

O desenvolvimento continuado e sustentado de iniciativas de inovação pedagógica integradas na mudança de paradigma educacional terá como resultado último uma melhoria significativa do sistema educativo, ancorado num ensino de qualidade e num elevado nível de qualificação e formação para todos os alunos, que se repercutirá numa sociedade mais culta, mais competente, mais competitiva e mais preparada para enfrentar os desafios futuros da conjuntura mundial. Em suma, criará as condições para o desenvolvimento do nosso país, assente nos pressupostos de que todos os cidadãos acedem à construção partilhada e contextualizada de conhecimento inovador.

Passaremos, de seguida, a uma análise mais aprofundada das questões relativas ao papel da(s) liderança(s), no nível micro do sistema, nesta teia de “poderes”, de vontades e de necessidades que se que entrecruzam na complexidade dos

processos de mudança e de inovação pedagógica, permitindo uma melhor compreensão das condições propícias ao desenvolvimento de estudos como o nosso, bem como das sinergias alcançadas ao longo da nossa investigação.

2. A Liderança em processos de Mudança e de Inovação: de que Liderança(s) falamos?

Quando a temática se centra na liderança educacional, muitas teorias, modelos e concepções surgem da vasta quantidade de autores que, cada vez mais, se interessam pelo seu estudo e o têm desenvolvido ao longo das últimas décadas, acompanhando o acelerado ritmo de evolução da sociedade e o aumento das exigências providas desta que recaem sobre a atuação da escola, dos seus intervenientes e, especificamente, dos seus líderes.

A liderança desenvolve-se em contextos humanos (sociais, profissionais, familiares, etc.), que lhe conferem a sua indubitável necessidade, mas ao mesmo tempo são responsáveis pela sua “extraordinária complexidade” (Fullan, 2003: 21 *apud* Ricardo, 2014: 21), pelo que convém relevar, antes de mais, a sua essência e principais características, uma vez que não existe uma definição que consiga captar toda a sua abrangência, complexidade e multidimensionalidade.

Poder-se-á mesmo considerar que existem quase tantas definições de liderança quantos contextos em que ela se desenvolve e quantos os autores que se dedicam ao seu estudo, tornando-a num “conceito abstracto que adquire diferentes significados dado que é concretizado na mente de cada pessoa que o refere” (Castanheira, 2010: 51 *apud* Ricardo, 2014: 28) e que nos importa, antes de avançarmos, delimitar.

Para Hogan (1994), por exemplo, liderança “é o processo de persuasão de outras pessoas para, durante algum tempo, porem em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um objetivo comum importante para o grupo” (Hogan, 1994 *apud* Cunha & Rego, 2005 *apud* Ricardo, 2014: 23), levantando a questão da influência exercida por um líder sobre os seus liderados, num tempo limitado, contudo canalizando os esforços de todos para um objetivo compartilhado.

No mesmo sentido, Pelletier (1999) considera que liderança é a “capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos” (Pelletier, 1999 *apud* Cunha & Rego, 2005 *apud* Ricardo, 2014: 23), reforçando a ideia de que os liderados partilham os mesmos objetivos do líder e que este os motiva para a sua concretização, tanto que participam voluntariamente.

Nas duas concepções anteriores, podemos destacar tanto as capacidades do líder para influenciar e motivar os liderados, quanto o investimento de todos na prossecução de metas comuns. Syroit (1996), por seu lado, não retirando o destaque à ação do líder, desloca o enfoque da liderança para os processos desenvolvidos no grupo quando a apresenta como

“um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo”

(Syroit, 1996 *apud* Cunha & Rego, 2005 *apud* Ricardo, 2014: 23).

Realçamos, neste conceito, a referência à posição de poder que o líder ocupa no seio do grupo e à sua tarefa de condução e orientação das ações dos restantes elementos, conferindo já uma noção de proximidade entre todos, entendendo-se que só pode orientar quem pertence e acompanha o grupo. Muitas vezes, é essa cumplicidade que se estabelece entre os elementos do grupo que conduz a que o líder emergja, sendo escolhido pelos restantes elementos pelas qualidades e capacidades que nele reconhecem.

Para concluir esta prévia delimitação do conceito de liderança a que nos propusemos, gostaríamos de realçar aquela que nos parece a mais próxima da concepção de liderança que defendemos e que vimos, de certa forma, emergir no âmbito da nossa investigação, enquanto processo dinâmico e interativo, que envolve a ativação dos diversos níveis do sistema e dos seus atores. Yukl (1998) apresenta-a da seguinte forma:

“A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o

desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.”

(Yukl, 1998 *apud* Cunha & Rego, 2005 *apud* Ricardo, 2014: 23)

Realçamos que se encontram em destaque nesta definição algumas capacidades que ultrapassam o nível técnico e operacional da liderança, abarcando o nível estratégico da ação do líder, enquanto promotor de uma cultura organizacional de colaboração e confiança, em prol do envolvimento de todos os intervenientes na prossecução dos objetivos comuns e da capacitação de cada um, individualmente.

Esta aceção de liderança inclui a mobilização da comunidade através do estabelecimento de parcerias com entidades externas à organização que possam contribuir para a obtenção dos resultados desejados, alargando o âmbito de ação da escola. Parece-nos, portanto, um conceito de liderança bastante próximo dos fundamentos de uma liderança transformacional, característica dos processos de mudança e de inovação em educação, que abordaremos, mais em detalhe, de seguida.

Neste ponto, trataremos de questões relacionadas com o papel da(s) liderança(s), especificamente nos processos de mudança e de inovação, focando a sua aceção mais restrita, respeitante à especificidade do papel desempenhado pelo líder e pelas lideranças formais, nesta teia multidimensional de dinâmicas que giram em torno da melhoria da qualidade e da eficácia da escola, e abarcando as suas conceções mais latas, que abrangem a natureza das relações de poder e de influência mais diversas que emergem e se interconectam na concretização das iniciativas inovadoras nas organizações escolares.

Por último, faremos uma incursão pela metodologia de Investigação-Ação enquanto estratégia de mobilização dos atores educativos em torno de objetivos comuns, de forma sistemática e investigativa, e de capacitação colaborativa dos docentes para a inovação das suas práticas pedagógicas e para a assunção dos seus papéis de liderança no âmbito da mudança educativa.

2.1. O papel do Líder e das Lideranças formais.

A partir do século XIX, intensificou-se o interesse pelo estudo das organizações e surgiu uma preocupação acentuada com a compreensão do seu funcionamento, da sua multidimensionalidade e dos seus objetivos, no sentido de encontrar modelos de atuação que as tornassem mais eficazes (Teixeira, 1995: 3), ou seja, com o intuito de agir sobre estes processos de forma a tornar as organizações mais eficazes e eficientes.

Num contexto de mudança educacional e de inovação pedagógica na escola emerge a importância da adoção de uma liderança transformacional, enquanto liderança colaborativa, motivadora e partilhada, que se consubstancia numa necessidade intrínseca do processo de mudança e constitui suporte para o sucesso e sustentabilidade das iniciativas de melhoria. Assim, o líder formal desempenha um papel crucial neste projeto incerto e tumultuoso de rompimento com o instituído e com o tradicional e de investimento no novo e no desconhecido, de forma responsável, refletida e partilhada.

De acordo com Thurler (2001) e Fullan, (2007), cabe ao líder formal o papel de motivar, encorajar e potenciar o desenvolvimento das CAP no seio da organização escolar, de promover um clima de *empowerment* entre o seu corpo docente, bem como de estabelecer as linhas orientadoras iniciais do referido processo, de envolver todos os intervenientes na sua dinamização e na prossecução dos objetivos e de monitorizar o seu desenvolvimento.

No que concerne ao *empowerment*, o termo é entendido como a concessão de poder e autonomia às lideranças intermédias e aos docentes, por parte da liderança de topo, que promova a sua participação na tomada de decisões acerca do processo de mudança e do desenvolvimento da sua prática pedagógica de forma inovadora, como meio de os tornar mais comprometidos, mais responsáveis e mais eficazes (Thurler, 2001).

Neste sentido, concordamos com Fullan (2007) quando considera que a liderança deverá promover a capacitação do corpo docente para o próprio processo de mudança, para que sejam dotados dos conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos necessários ao desenvolvimento das iniciativas inovadoras, à

tomada de decisões responsável, ao exercício pleno e contextualizado da autonomia e para que se tornem verdadeiros agentes da mudança e não somente meros executores.

O papel do líder transformacional na mudança desenvolve-se a partir da própria génese do processo, uma vez que, normalmente, é ele “aquele que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter as coisas no estado em que se encontram” (Thurler, 2001: 142) e é também ele que possui a “capacidade de levar o outro a implicar-se ativamente com a finalidade de alcançar objetivos coletivos” (ibidem). A sua influência estende-se depois, de acordo com a mesma autora, a todas as fases do projeto de mudança, desde a sua conceção e construção, passando pela sua aplicação e reformulação, em constante monitorização e acompanhamento, orientando e equilibrando, e ajustando a realidade à utopia.

A reorganização do trabalho dentro da escola deve constituir uma aposta do líder, arriscando em formas inovadoras de distribuição das tarefas e do “poder”, de forma flexível, igualitária e colaborativa, sustentada em relações de confiança mútua, porquanto favorece o desenvolvimento do processo de mudança inovadora e dota-o de uma maior sustentabilidade, tal como já analisámos anteriormente na concretização do modelo das equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009; 2016).

Nesta reorganização ganha visibilidade o papel das lideranças intermédias, que deverão perpetuar as conceções transformacionais preconizadas pelo líder, flexibilizando o jogo de influências que ocorre nos departamentos curriculares, nos grupos disciplinares e nas equipas educativas, e acompanhando de perto, motivando e dando consistência ao trabalho inovador que é desenvolvido nos níveis mais diretos da ação pedagógica (Formosinho & Machado, 2009), de forma articulada com as restantes estruturas.

O ónus desta questão, na opinião de Thurler (2001), coloca-se no pressuposto de que a partilha do poder conduz ao seu aumento, ou seja, “Se o poder é partilhado, e o poder de cada um reforçado, alcançamos todos mais poder” (Southworth, 1998: 48, *apud* Thurler, 2001: 160). Esta conceção assenta numa perspetiva um pouco

utópica na qual a mudança efetiva resulta da ação de um *ator coletivo*, verdadeiramente comprometido numa visão comum, partilhada por todos os envolvidos e negociada democraticamente, atendendo aos pontos fortes e menos fortes detetados no seio da escola, e edificada nas potencialidades internas da organização, contudo aberta a novas possibilidades e opiniões externas.

Retomando o papel do líder transformacional, nesta perspetiva “consiste em ficar atento à elaboração, à manutenção e à evolução constantes de um *contrato social*, assegurando a coerência, a pertinência e a qualidade da ação coletiva” (Thurler, 2001: 162), em constante monitorização e encaminhamento, e restabelecendo o equilíbrio, sempre que se perde, mantendo-se e mantendo o grupo sempre alerta.

Como podemos comprovar, ser líder de uma organização escolar num contexto global de mudança educacional e de inovação pedagógica não se constitui como tarefa nada fácil, porquanto se manifesta imensamente exigente do ponto de vista estratégico, organizacional e pedagógico, bem como do ponto de vista pessoal e emocional (Kouzes & Posner, 2009).

A este nível, vários autores têm-se debruçado sobre o estudo das características pessoais e profissionais que um líder deve possuir para desempenhar de forma eficaz e eficiente a sua função, nomeadamente os mais ligados a correntes de pensamento consentâneas com a teoria dos traços de personalidade. Alguns destes autores defendem que tais características são inatas a determinados indivíduos, revelando-se nos diferentes quadrantes da sua vida e destacando-os dos restantes no seio do grupo. Outros, por seu lado, consideram que estes atributos podem ser potenciados e desenvolvidos ao longo da vida, dependendo das situações com que o indivíduo se depara e que lhe exigem uma determinada capacidade de reação.

De qualquer forma, destacamos algumas características da personalidade do líder que são consensuais e transversais a diversos autores. Não obstante, outras qualidades vão sendo progressivamente acrescentadas, resultando numa lista relativamente longa, da qual se apresentam apenas alguns exemplos, baseados na confluência de opiniões: “inteligência, adaptabilidade, extroversão, [...]”

autoconfiança, sociabilidade, equilíbrio emocional e fluência verbal” (Ghiseli, 1971, Stogdill, 1974 *apud* Parreira, 2010: 27); “ativos, rápidos, perspicazes e «jogadores»” (Terman, 1974 *apud* Parreira, 2010: 27); “corajosos, intuitivos e com controlo emocional” (Bavelas, 1990 *apud*, Parreira, 2010: 27); e possuidores de inteligência emocional (Goleman, 2015).

No que respeita às competências profissionais associadas ao líder, também poderíamos elaborar uma listagem exaustiva, contudo, focaremos as mais relevantes no que respeita às dimensões estratégica, tática e operatória da liderança transformacional.

De acordo com os resultados da *Framework of Reference for Leadership in Education* (2011), o líder educacional deve ser capaz “de interpretar, traduzir e esclarecer os requisitos externos, a fim de facilitar a tomada de sentido e criar um sentimento compartilhado de direção, nas suas escolas” (Bolhöfer, 2011: 9).

No âmbito da capacitação dos docentes, o mesmo documento de referência para a liderança assinala que o líder deve “criar estruturas e culturas escolares que apoiem a capacidade dos professores para construir e aprender [...] oferecendo aos professores oportunidades de formação em serviço, definindo a visão pedagógica da escola e desenvolvendo práticas pedagógicas [...], interagindo de perto com os professores” (Bolhöfer, 2011: 9), no sentido de garantir um desenvolvimento profissional continuado dos professores, uma monitorização do processo no terreno e uma melhoria da qualidade do ensino.

Podemos, então, sintetizar as ideias acima transcritas em capacidades e competências do líder transformacional, a saber: por um lado, possuir capacidade para analisar a conjuntura educacional, para projetar a sua visão estratégica para o futuro e para comunicá-la de forma a que seja compartilhada por todos os membros da comunidade educativa; e, por outro lado, ter competência para participar na elaboração do plano de ação, para capacitar os docentes para a inovação, para participar na ação, para monitorizar o seu desenvolvimento, para efetuar os (re)ajustes necessários e para avaliar os seus impactos.

Ao nível do funcionamento estrutural das organizações escolares, a Framework considera necessário os líderes “adaptarem as estruturas às intenções e a cultura ao ensino e aprendizagem” e “construir, manter e aprofundar” (Bolhöfer, 2011: 9) os sentimentos de lealdade e compromisso com a organização por parte dos seus membros. Devem planejar e gerir os recursos humanos, materiais e financeiros de forma eficiente e atentar ao “desenvolvimento ideal de procedimentos de comunicação e tomada de decisão” (ibidem), de forma partilhada com os restantes elementos da organização, reforçando o seu comprometimento com a missão comum e promovendo “a criação de uma identidade corporativa” (ibidem) com a qual todos se identifiquem.

No que respeita às relações de dependência que se estabelecem entre a escola e o exterior, o líder transformacional deve ter capacidade para perceber que “as escolas são altamente dependentes do seu ambiente” e para “compreender e interpretar os sinais e as expectativas das muitas partes interessadas” (Bolhöfer, 2011: 10), articulando-as de forma harmoniosa com as necessidades e potencialidades da sua organização escolar, beneficiando ambas as partes.

Deste modo, a ação do líder deve contemplar o desenvolvimento de relações positivas com a comunidade que serve, reconhecendo a sua “dependência relativamente às partes externas interessadas e construir parcerias com os pais e os decisores políticos, bem como com as instituições sociais, educativas e culturais, em vários níveis: local, nacional e internacional” (Bolhöfer, 2011: 10).

Por último, no que concerne ao desenvolvimento profissional e pessoal do próprio líder, este deve ser capaz de “desenvolver as suas capacidades de liderança, bem como as suas competências pessoais, numa base contínua” (Bolhöfer, 2011: 10), através da sua participação em formações para líderes, de âmbito académico e carácter mais formal, ou da sua integração em redes de aprendizagem colaborativa entre líderes, de forma mais informal.

Não resistimos, neste momento, a fazer uma analogia entre o papel do líder no processo de mudança e de inovação e a função do comandante numa epopeia marítima, realçando que a inteligência emocional do líder formal deve estar

bastante desenvolvida e fortalecida. Vejamos, então, o líder transformacional como “comandante” do barco, com a missão de o manter no rumo certo, ajustando a rota a cada imprevisto ou problema que surja, motivando os seus “marinheiros” a mobilizar as suas capacidades e criatividade nesta “viagem” incerta e conturbada, para que se sintam parte integrante do projeto e acreditem no “rumo” escolhido.

Ao mesmo tempo, este “comandante” deve promover todas as condições necessárias ao desempenho das funções e tarefas assumidas por cada um dos seus “marinheiros” nesta jornada, impulsionando a sua capacitação para o desenvolvimento e sucesso da mesma, ao longo do caminho. Relembramos, também, que o “comandante” deve estar sempre atento às “tempestades” que podem gerar-se no interior do barco ou surgir do seu exterior, as quais deverão ser transformadas em “ventos” favoráveis.

De uma forma globalizante, e analogias à parte, consideramos que um líder que possua as competências acima mencionadas estará em condições de desenvolver uma liderança transformacional com elevadas probabilidades de sucesso nos processos de mudança e de inovação, bem como de obtenção de melhorias significativas na organização escolar que dirige e na qualidade do ensino que nela se ministra, potenciando o surgimento de melhorias relevantes na qualidade das aprendizagens dos alunos e no seu sucesso escolar (Fullan, 2007).

É nesta conjuntura de liderança transformacional que enquadrámos a nossa investigação, embora não possamos afirmar, com pena nossa, que as condições que acabámos de descrever caracterizaram a natureza do contexto em que o projeto investigativo se desenvolveu na sua totalidade. Gostaríamos nós que assim fosse, que a transformação que operámos na organização do processo de ensino no 1.º CEB se tivesse estendido a todas as turmas do 1.º CEB e se inscrevesse num projeto mais ambicioso e mais alargado de mudança e inovação das práticas pedagógicas no agrupamento de escolas.

Contudo, circunscreveu-se a três turmas (representando sessenta e oito alunos), a nove docentes e a sessenta e oito E.E.. Porém, só se tornou exequível porque a postura assumida pelo diretor do AE (líder formal) e pelos restantes elementos da

direção foi transformadora, apoiando e incentivando a iniciativa de mudança e inovação. Só se tornou possível porque a posição adotada pelos elementos da estrutura pedagógica intermédia (CP) foi transformacional, aprovando e valorizando a proposta de alteração do instituído.

Só foi executável porque a atitude postulada pela líder formal do 1.º CEB (e investigadora) motivou as docentes da equipa educativa para a inovação e envolveu-as na prossecução do objetivo comum, acompanhou e orientou participativamente o projeto investigativo, partilhou a liderança com a equipa e apoiou as tomadas de decisão, promoveu a capacitação das docentes no âmbito da metodologia de investigação e das didáticas específicas, propiciou a criação de um ambiente positivo na equipa, dinamizou a colaboração entre as docentes e a reflexão conjunta *na, sobre e para* a ação e geriu, com assertividade, os constrangimentos e resistências que surgiram.

Por último, mas mais importante que tudo o resto, só se realizou a presente investigação porque as docentes da equipa educativa revelaram espírito inovador e transformacional, aceitando o risco e a incerteza do desconhecido, abraçando o desafio de uma organização nunca dantes experimentada e de uma colaboração plena a que não estavam habituadas, que envolveu a partilha de responsabilidades, de experiências, de conhecimentos, de tempos, de espaços, de angústias, de receios, de sucessos, de fracassos, de inquietudes, de certezas, de alegrias, de capacidades e de competências.

Analisaremos, de seguida, o impacto que a reorganização do processo de ensino em equipa educativa, enquanto iniciativa de mudança e de inovação organizacional e pedagógica, pode ter ao nível da geração de lideranças informais no seio da equipa, porquanto no caso da nossa investigação se evidenciou este aspeto, o qual consideramos de relevar.

2.2. As Lideranças informais no trabalho em Equipa Educativa.

Atendendo a que uma das questões de fundo da nossa investigação se consubstanciava na possibilidade da organização do processo de ensino no 1.º

CEB em pluridocência constituir uma estratégia de liderança pedagógica distribuída, consideramos essencial que se faça um enquadramento concetual a este nível.

Relembramos, então, que a conceção de pluridocência adotada no estudo se enquadra na dinâmica preconizada pelo modelo de organização do processo de ensino em equipas educativas, proposto por João Formosinho (1988), que se caracterizou no Capítulo I do presente enquadramento concetual.

Esta proposta inclui a integração de um Coordenador para cada equipa, a quem cabe, entre outras competências de gestão pedagógica e curricular, “coordenar a execução do projecto elaborado pela Equipa Educativa”, executar “tarefas de «diretor de turma» e tarefas de coordenação no âmbito das disciplinas”; “tarefas da ordem do desenvolvimento pessoal e da socialização” e “da ordem da instrução” (Formosinho & Machado, 2009: 58). O coordenador da equipa educativa também “coordena o currículo global [...], coordena as estratégias, articula ou tenta-se fazer uma articulação em função dos problemas e as necessidades dos alunos”, “congrega os recursos disponíveis e reorganiza-os” e “«é um condutor dos colegas»” (ibidem).

Consideramos que o modelo proposto propicia a geração de lideranças informais na equipa educativa e preconiza, na prática, aquilo a que Kouzes e Posner (2009) se referem quando defendem que a liderança se aprende.

“É um mito que só uns quantos felizardos conseguem compreender os meandros da liderança. A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, [...] em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino.”

(Kouzes & Posner, 2009: 371).

Neste sentido, e uma vez que a coordenação do trabalho desenvolvido pela nossa equipa educativa ficou a cargo das três docentes titulares de turma (DTT), consideramos que seria proveitoso atentar e analisar a postura adotada por estas

docentes na condução do seu papel, bem como os modos de interação que se estabeleceram entre todos os elementos, no sentido de verificar se efetivamente emergiram as denominadas lideranças informais e se estas se caracterizaram pelo foco coletivo na aprendizagem dos alunos (liderança pedagógica) e pela distribuição e partilha de poder (liderança distribuída).

O facto das DTT constituírem o núcleo operacional da investigação prendeu-se com motivos relacionados com a posição privilegiada em que se encontravam para concretizar a articulação curricular, organizacional e investigativa entre todos os restantes participantes. Para além de serem docentes do 1.º CEB, familiarizadas com o trabalho de integração e articulação curricular que se desenvolve neste ciclo de ensino e com a natureza globalizante das aprendizagens, eram quem melhor conhecia os alunos, os E.E. e as restantes docentes e quem com eles estabelecia um contacto mais próximo, frequente e regular, podendo intermediar as relações.

Esta responsabilização adicional foi bem aceite e concretizada pelas DTT, permitindo que se observasse o surgimento e consolidação de lideranças informais, de cariz distribuído e pedagógico, confluindo para a noção de que “A mudança bem sucedida (...) exige múltiplas camadas de liderança. Líderes formais e informais, na sala de aula, na escola e na comunidade, proporcionam diferentes recursos para a iniciativa da mudança (Senge *et al.*, 2005: 165, *apud* Formosinho & Machado, 2009: 51).

Convém, portanto, efetuar uma incursão nos conceitos de liderança distribuída e pedagógica no sentido de enquadrar os processos de análise, reflexão, ação e tomada de decisão vivenciados no seio desta equipa educativa, ressaltando que o líder formal, no nosso caso, se constitui um “líder plural”.

Damos início à nossa análise realçando que “A liderança distribuída ou partilhada tem como princípio básico a ideia de uma liderança compartilhada por toda a comunidade escolar” (Silva, 2010: 79) e que “parte dessa liderança está destinada a criar e facilitar a liderança de outros” (*ibidem*), colocando o(s) líder(es) na posição de detentor(es) de capacidades de liderança e promotor(es) da capacitação da sua comunidade (equipa) para partilhar com ele(s) essa liderança.

Bolívar (2012) reforça a ideia anterior afirmando que “uma perspectiva holística da liderança distribuída, refere-se mais às sinergias que podem ocorrer quando as pessoas se reúnem para trabalhar, planificar, aprender e atuar, criando assim mais capacidade de liderança nos indivíduos e na organização” (Bolívar, 2012: 119). Este autor realça, igualmente, a importância das relações e conexões que se estabelecem entre as equipas colaborantes, enquanto estímulos de capacitação individual e coletiva para a liderança.

Em oposição a uma liderança unipessoal, a liderança distribuída ou partilhada “implica todos os membros da organização que se associam numa dinâmica comum para alcançar objetivos comuns, o que significa que a liderança se expressa horizontalmente em todos os níveis” (Harris e Chapman, 2002 *apud* Silva, 2010: 80). Neste sentido, Bolívar (2012) apresenta-a como um progresso na prática de liderança adaptada à evolução da sociedade atual, afirmando que “a liderança distribuída não é um tipo novo de liderança, mas um *modo novo de exercê-la* e conceptualizá-la” (Bolívar, 2012: 118), defendendo mesmo, nesta linha de pensamento, que “é associada a uma democratização da vida organizacional e uma condição para a melhoria interna” (ibidem).

A premissa de que a liderança distribuída constitui um *novo modo de exercer e concetualizar* a liderança, levantada por Bolívar (2012), remete-nos para o papel determinante que o(s) líder(es) (in)formal(is) adquire(m) em todo o processo de desenvolvimento e capacitação da comunidade (equipa) para exercer a liderança de forma partilhada e de dinamização da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na sua organização escolar.

Encontramo-nos, portanto, perante uma liderança sustentada nas relações que se estabelecem entre todos os intervenientes, entendida como um processo de construção social desenvolvido na prática diária, como atividade descentralizada de construção de material social, segundo Perillo (2008), que abandona firmemente a ideia de uma liderança unipessoal.

Esta autora defende que a liderança se constitui como uma prática ilimitada, sem fronteiras nem limitações no seu raio de ação, numa teia descentralizada de

material social no qual a construção de significados é o ponto nevrálgico (Perillo, 2008). Esta conceção, sustentada no paradigma pós-moderno e na aprendizagem construtivista, desenvolve-se a partir da ideia de que “Adults as well as children learn through the processes of meaning and knowledge construction, inquiry, participation and reflection. Leadership can be understood as the enactment of such reciprocal, purposeful learning in community” (Lampert, 2003: 423 *apud* Perillo, 2008: 194).

O(s) líder(es), antes de mais, deve(m) acreditar e apostar nas potencialidades deste modo de exercer o poder e compreender os constrangimentos e resistências que lhe(s) podem surgir. Deve(m) conhecer, com alguma profundidade, as especificidades do seu contexto de atuação, as dinâmicas que nele se desenvolvem e as capacidades, potencialidades e interesses dos seus parceiros de missão. Mas, acima de tudo, deve(m) possuir algumas características pessoais e profissionais consideradas indispensáveis ao desempenho da(s) sua(s) função(ões) de guia(s), condutor(es), motivador(es) e potenciador(es) de sinergias.

Harris e Lambert (2003) defendem que este modo de exercer a liderança está acessível a qualquer indivíduo, partindo do pressuposto de que “todas as pessoas possuem o potencial e o direito de trabalhar como líder” e que “liderar é um esforço partilhado” (Harris & Lambert, 2003: 20 *apud* Bolívar, 2012: 77), no âmbito do qual, todos os docentes da equipa educativa assumem iguais níveis de responsabilidade pelas decisões tomadas, pelos processos desenvolvidos e pelos resultados obtidos na aprendizagem dos alunos.

Atendendo a que os esforços da equipa educativa se focaram na “definição de valores e objectivos da educação em torno de um projecto comum; [n]a gestão dos processos de ensino e aprendizagem e [n]o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional” (Silva & Lima, 2011: 114), através da colaboração e da coesão entre todas as docentes (Waters *et al.*, 2003), no sentido de propiciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, podemos considerar que se concretizou uma liderança distribuída ou partilhada nesta equipa educativa.

Bolívar (2012) acrescenta, ainda, que “a liderança partilhada pressupõe aprender juntos, colaborar e participar ativamente (exercendo influências e incutindo perspectivas), cada um no seu lugar, na melhoria de processos de ensino e aprendizagem” (Bolívar, 2012: 120). Ao estabelecer a melhoria da aprendizagem dos alunos como foco deste *modo de exercer o poder*, o autor estabelece uma conexão íntima entre a liderança distribuída e a liderança pedagógica.

Se concetualizarmos uma liderança pedagógica como aquela que coloca o enfoque sistemático na aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012; Costa, 2000; Day *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2006), desencadeando mecanismos contínuos de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através de uma gestão curricular flexível, articulada e interdisciplinar, do desenvolvimento de estratégias e metodologias inovadoras e desafiantes e de uma reflexão *na, sobre e para a* ação pedagógica (Day *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2006), poderemos considerar que estes dois modos de liderar decorrem um do outro, ao mesmo tempo em que se complementam.

Para Leithwood (2009), a prática de uma liderança distribuída traduz-se na obtenção de benefícios elevados ao nível da cultura escolar e do desenvolvimento organizacional, bem como do desenvolvimento profissional dos seus membros, tal como podemos observar na transcrição que se segue.

“A liderança distribuída também aumenta as oportunidades da organização beneficiar das capacidades de um maior número de colaboradores; permite aos membros capitalizar as suas forças individuais; e promove entre os membros da organização um maior sentimento de interdependência e um sentido de como a própria ação tem um efeito sobre a organização no seu conjunto. Mediante uma maior participação na tomada de decisões, pode desenvolver-se um compromisso maior com os objetivos e estratégias da organização”.

(Leithwood, 2009: 61 *apud* Bolívar, 2012: 118)

Neste sentido, podemos considerar que o exercício de uma liderança distribuída favorece, determinantemente, o surgimento de comunidades de aprendizagem profissional, nas quais são valorizadas as competências, experiências e saberes de todos os membros da comunidade na tomada de decisões compartilhadas relativas à definição de uma visão comum e à delineação do “caminho” a seguir, e na reorganização dos modos de ensino, na mudança e na inovação das práticas

pedagógicas, baseadas numa cultura de colaboração e desenvolvidas num ambiente de elevada confiança, entre todos os intervenientes: líderes formais, líderes informais, alunos, pais e comunidade.

Dufour e Eaker (1998) apresentam um modelo de CAP baseado em três princípios: “1) *Assegurar que todos os alunos aprendam*; [...] 2) *Uma cultura de colaboração*; [...] 3) *Um foco nos resultados*” (Bolívar, 2012: 138-139). O primeiro princípio enunciado refere-se ao entendimento de que o papel fulcral da educação é garantir que todos os alunos aprendam, implicando mudanças profundas na conceção de ensino dos professores e nas suas práticas pedagógicas, procurando estratégias para perceber se os alunos efetivamente aprendem o que lhes é ensinado e de que forma o fazem.

A partir do momento em que os docentes se comprometem com esta função, individualmente, o passo seguinte é conseguir fazê-lo em conjunto com os restantes colegas, construindo um sentido de comunidade promotora dos apoios que os alunos necessitam para ultrapassar as suas dificuldades.

O segundo princípio enunciado, *uma cultura de colaboração*, alicerça-se no facto de uma CAP exigir o desenvolvimento de um trabalho conjunto para a preconização do objetivo coletivo: uma aprendizagem para todos os alunos. Trata-se, de acordo com Venables (2011), de “um novo tipo de cultura docente que retira valor ao isolamento e ao ego de cada professor, favorecendo uma cultura orientada para o alcance dos objetivos através de uma grande colaboração” (Bolívar, 2012: 139), ou seja, respeitando o direito à diferença e individualidade dos seus elementos, mas rejeitando o individualismo, para que não sejam criados constrangimentos à ação conjunta.

O *foco nos resultados* implica o estabelecimento de expetativas elevadas compartilhadas em relação ao desempenho e aos resultados dos alunos, que sustentará o objetivo coletivo de incrementar a sua aprendizagem e envolverá todos “num processo contínuo de identificação ao nível escolar, do desempenho dos estudantes, estabelecendo um objetivo para melhorar a situação atual e apresentar provas periódicas desse progresso” (Bolívar, 2012: 139).

Neste âmbito, estaremos perante a assunção dos professores enquanto profissionais reflexivos, que monitorizam continuamente a sua prática pedagógica, analisam e refletem *na, sobre e para* ela com o objetivo de modificar estratégias e modos de atuação, no sentido da melhoria contínua do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, que se refletem nos seus resultados escolares (Máximo-Esteves, 2008). Esta postura sugere a integração de metodologias de investigação, nomeadamente, de IA nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem, porquanto permitem a monitorização contínua dos processos de ensino e de aprendizagem, num sistema cíclico de melhoria de ambos.

As expetativas elevadas dos docentes também devem ser assumidas e partilhadas pelos próprios alunos, enquanto (co)construtores da sua aprendizagem, de forma a que se envolvam, de forma responsável, nos processos de melhoria desenvolvidos no seio da escola.

As CAP, desenvolvidas nos pressupostos de uma liderança pedagógica distribuída, não se reduzem aos limites da organização escolar, trespassam-nos e expandem-se muito além deles, envolvendo dinamicamente as famílias dos alunos, estabelecendo parcerias com a comunidade envolvente e criando redes de intercâmbio e apoio com outras escolas, para dar sustentabilidade ao processo de desenvolvimento organizacional, profissional e pessoal dos elementos da escola e ao processo de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Partindo do pressuposto que “o principal método a aplicar [...] para melhorar o funcionamento da escola consistirá em tornar esta capaz de se dirigir a si mesma, de analisar as suas dificuldades e necessidades, de elaborar e executar a sua própria estratégia de mudança” (Velzen & Robin, 1988: 32 *apud* Teixeira, 1995: 27), consideramos que a liderança pedagógica distribuída que emergiu do trabalho colaborativo desenvolvido pela equipa educativa do nosso estudo, constituiu um bom exemplo de um *modo de exercer o poder* enquadrado numa visão estratégica de melhoria continuada dos processos de ensino e de aprendizagem.

Destacamos que o caminho percorrido para a efetivação da liderança pedagógica distribuída na nossa equipa educativa contou com uma elevada motivação e

comprometimento das docentes para o processo de mudança e de inovação, uma boa dose de maturidade, afinidade e confiança entre todos os elementos da equipa, uma abertura alargada à partilha, articulação e colaboração entre pares, uma grande coragem para assumir a responsabilidade das decisões tomadas e uma ampla preparação pessoal e profissional de cada elemento, que possibilitou a construção de conhecimento coletivo sobre o ensino e a aprendizagem.

Consideramos que a metodologia de IA que utilizámos no desenvolvimento do estudo contribuiu, de forma decisiva, para que se efetivasse esta liderança pedagógica distribuída na equipa, pelo que faremos, de seguida, uma análise concetual aos seus pressupostos, às suas particularidades e ao seu contributo para a emergência das lideranças informais, para o desenvolvimento do professor reflexivo, para a melhoria do ensino e da aprendizagem e para a sustentabilidade dos processos de mudança e de inovação pedagógica.

3. A metodologia de Investigação-Ação: ferramenta de sustentabilidade dos processos de mudança educacional e de inovação pedagógica?

As exigências com que as escolas, atualmente, se deparam são diversas e alargam-se bastante para além das que lhes eram colocadas no início do século passado. Na atualidade, não só se exige que estas instituições cumpram a sua função de impulsionadoras da construção de conhecimentos e saberes teóricos, metodológicos e práticos em todos os alunos, mas impõe-se-lhes que “sejam espaços de aprendizagem da cidadania” e que se adaptem às “exigências de um ambiente cultural multipolar e fragmentado” (Formosinho & Machado, 1998: 104).

Espera-se, igualmente, que as escolas deem resposta aos “anseios dos jovens, a braços com a necessidade de se construírem a si e de reconstruírem o mundo”, que correspondam aos “apelos da sociedade de informação e da nova valorização do conhecimento e da capacidade de inovação” e que acompanhem os processos de mudança constante, “numa época de transição de paradigmas e de forte relativismo cultural e moral” (Formosinho & Machado, 1998: 104).

Perante este cenário, e de acordo com as sucessivas análises e reflexões conceituais que efetuamos ao longo deste enquadramento teórico-concetual, estamos todos conscientes de que mudar a escola é tão urgente como necessário. Contamos já com bastante caminho percorrido e muito conhecimento construído na concretização das diferentes reformas curriculares que ocorreram nas últimas três décadas, acompanhadas de perto pela investigação académica realizada no âmbito educacional e pela evolução das metodologias de investigativas de carácter prático.

Consideramos que um dos ensinamentos a retirar das sucessivas reformas ocorridas é o de que a mudança só acontece eficazmente e de forma sólida quando é interiorizada, apoiada e assumida pelos docentes, individualmente, e pelas escolas, enquanto comunidades de aprendizagem profissional.

No entanto, ainda que as escolas muitas vezes saibam o que devem mudar e como alterar os seus procedimentos e concretizar transformações na sua ação direta, muitas vezes a dificuldade situa-se ao nível de saber como tornar esse esforço de mudança e de inovação pedagógica num processo sustentado e contínuo de melhoria organizacional.

A este nível, defendemos que a adoção da metodologia de investigação-ação enquanto *modus operandis* da prática pedagógica e da liderança educacional poderá operar como catalisador das sinergias internas da organização escolar e, deste modo, contribuir para a sustentabilidade das iniciativas inovadoras e para a qualidade e eficácia das mesmas.

Deste modo, pretendemos agora analisar e refletir acerca das potencialidades da IA enquanto metodologia propiciadora de mudança e de inovação contextualizada, de criação de culturas colaborativas de desenvolvimento profissional docente e de aperfeiçoamento de lideranças distribuídas, abertas, flexíveis e participativas, num contexto de progressiva sustentabilidade das práticas pedagógicas, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Baseamo-nos numa conceção de educação direcionada para “fazer com que todos os alunos aprendam” (Roldão, 2000: 28) e para “subir o nível de aprendizagens dos alunos” (Roldão, 2000: 29), através da preconização de um ensino com propósitos claros, qualidade e intencionalidade pedagógica (Vasconcelos, 2009: 89), conducente à apropriação funcional das diferentes literacias, “neste sentido de fornecimento das componentes funcionais, cognitivas e substantivas que permitem ao indivíduo prosseguir e dominar um código que pode usar” (Vasconcelos, 2009: 26) nos diferentes domínios científicos do conhecimento e da vida em sociedade.

Em primeiro lugar, abordaremos questões relacionadas com a génese da metodologia de IA e com a controvérsia que envolve a sua definição, decorrente da sua multidimensionalidade e complexidade. Avançaremos, depois, para a descrição do processo metodológico de IA, realçando a sua natureza faseada e cíclica de promoção de melhorias sucessivas no ensino e na aprendizagem, bem como no processo investigativo.

Por último, analisaremos as potencialidades deste método investigativo enquanto *modus faciendi* privilegiado de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e de uma prática pedagógica de cariz inovador, com um impacto significativo na promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. Neste âmbito, faremos uma abordagem às repercussões que a adoção desta metodologia de investigação, numa base sistemática e continuada, tem nas organizações escolares, no sentido de uma melhoria organizacional sustentada.

3.1. A génese da Investigação-Ação e a controvérsia da sua concetualização.

A natureza complexa da IA encontra-se patente logo a partir da sua génese, na qual coexistem ideias díspares acerca da precisão temporal do seu surgimento. Enquanto alguns autores, tais como Kemmis e McTaggart (1988), Adelman (1993) e Carr e Kemmis (1994), situam o surgimento da IA na década de 40 do séc. XX, com as ideias defendidas e práticas levadas a cabo por Kurt Lewin, outros, como James McKernan (1998), defendem que a sua génese se pode situar nos finais do séc. XIX, através do contributo que algumas personalidades, nomeadamente,

Rousseau e Pestalozzi, e que alguns movimentos de investigação em educação prestaram ao desenvolvimento de condições favoráveis à mudança do paradigma de investigação, procurando adaptar-se às necessidades e problemas da sociedade (Máximo-Esteves, 2008: 23-24).

Contudo, podemos afirmar que os seus fundadores foram Jonh Dewey (1859-1952) e Kurt Lewin (1890-1947) e que o seu contexto de surgimento foram os Estados Unidos da América, numa época marcada pela influência do movimento progressista nesse país, que procurava, acima de tudo, o desenvolvimento intelectual, cultural e material da sociedade e a resolução dos problemas sociais criados pela Grande Depressão que este país atravessava (Máximo-Esteves, 2008).

A forte instabilidade social que se vivia, devido aos conflitos recentes entre o Norte e o Sul, devido a questões raciais, e a elevada imigração que ocorria, quer por negros do Sul do país, quer por judeus em fuga da perseguição nazi, criou as condições favoráveis à aposta, por parte do governo, em projetos práticos de resolução dos problemas e de geração de progresso e de estabilidade social (Máximo-Esteves, 2008).

Estes dois autores, Dewey e Lewin, através das suas investigações e projetos, bem como dos processos de construção de conhecimento que preconizaram e pressupostos que defenderam, trouxeram à ribalta conceitos como o pensamento reflexivo, a importância do contexto na interação com a construção de conhecimento, a prática da ação reflexiva, a dinâmica de grupo, a intenção de provocar a mudança/melhoria da situação investigada, entre outros conceitos inovadores na época (Máximo-Esteves, 2008).

Depressa o movimento de interesse e de aprofundamento da IA, enquanto metodologia de investigação proativa, se alastrou a outros países de expressão inglesa, tais como o Reino Unido e a Austrália, nos quais os contextos de emergência se focaram diretamente na linha educacional, aproveitando cenários de instabilidade educativa, de implementação de reformas educativas de teor

polémico e desajustado da realidade, de desinteresse generalizado por parte do corpo docente e de descrédito da profissão docente (Máximo-Esteves, 2008).

A IA, enquanto processo multifatorial e multidimensional, é de tal forma abrangente que também coloca alguns constrangimentos à sua definição, podendo mesmo afirmar-se que cada autor que se propõe a conceptualizá-la, acrescenta sempre algo de novo e abre novos caminhos ao seu desenvolvimento, não eliminando as conceções precedentes, mas complementando-as, tamanha é a sua complexidade.

Contudo, podemos considerar que é exatamente na sua elevada ambivalência que reside o seu maior encanto e a sua extrema relevância quando se trata de agir diretamente numa realidade, no sentido de mudá-la e melhorar o estado das coisas.

Alguns autores enfatizam, nas suas definições, os propósitos educativos da investigação-ação, tais como Alrichter, Posch e Somekh (1996), que defendem que a sua finalidade é "apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma refletida" (Alrichter, Posch & Somekh, 1996, *apud* Máximo-Esteves, 2008: 18). Realçam, assim, a sua utilidade na resolução de problemas reais e concretos e a reflexão que potencia a sua implementação.

Halsey (1972), por seu lado, destaca a avaliação dos resultados obtidos através da intervenção efetuada, quando define a IA como "uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção" (Halsey, 1972, *apud* Cohen & Manion, 1994: 186).

Kemmis e McTaggart (1988) incluem na sua definição aspetos teórico-concetuais de importância elevada na mudança que se pretende efetivar, quando a consideram uma investigação coletiva no sentido de alargar a compreensão social das práticas em contexto.

"uma forma de indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar."

(Kemmis & McTaggart, 1988: 9 *apud* Máximo-Esteves, 2008: 19-20)

Na conceção de Rapoport (1970), a IA conquista o estatuto de investigação formal, que conjuga a colaboração entre indivíduos detentores de problemas e os interesses das ciências sociais, balizados por uma conduta ética consensual. Para este autor, a

"investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável".

(Rapoport, 1970: 499).

James Mckeran (1998) corrobora com a noção atrás evidenciada, mas acrescenta à IA uma perspetiva processual quando afirma que a "Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal" (Mckeran, 1998: 5 *apud* Máximo-Esteves, 2008:20).

Ao defini-la como *processo* avança para a abordagem de algumas questões metodológicas que lhe são subjacentes, apresentando a posicionalidade do investigador e dos participantes na investigação, bem como os seus papéis, da seguinte forma:

"Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática."

(Mckeran, 1998: 5 *apud* Máximo-Esteves, 2008: 20)

Surge, assim, a noção do professor enquanto investigador participante e da IA como investigação aplicada. Nesta linha de pensamento, Grundy e Kemmis (1988), defendem que a IA consiste num processo de natureza sistemática e abrangente, uma vez que se consubstancia num conjunto de atividades que se desenvolvem no âmbito das políticas educativas, do desenvolvimento profissional e curricular, da planificação e do aperfeiçoamento das escolas, que

"têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades."

(Grundy & Kemmis, 1988 *apud* Máximo-Esteves, 2008: 21)

Nesta conceção de IA evidencia-se o seu carácter contínuo e cíclico de repetição e alternância sistemática de momentos de planificação, ação, observação e reflexão, para além do envolvimento integral dos participantes na totalidade das etapas do processo investigativo, tal como aconteceu no nosso estudo.

Por último, Bogdan e Biklen (1994) colocam a tónica no rigor e na sistematicidade que caracteriza a recolha de dados nesta metodologia, defendendo que "a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais" (Bogdan & Biklen, 1994: 292).

Podemos aferir, pela análise atenta e transversal das definições de IA que aqui apresentamos, sem que as tenhamos esgotado, que esta metodologia se encontra envolta em ampla controvérsia, pois alguns autores apresentam-na como sendo uma forma de apoio (Alrichter *et al.*) ou como uma intervenção (Halsey), outros consideram-na um método (Bogdan & Biklen) ou uma forma de pesquisa (Kemmis & McTaggart) e outros encaram-na ainda como um processo (Grundy & Kemmis) ou uma investigação científica (McKernan).

Podemos, assim, concluir que ainda não existe consenso no que respeita à aceitação, pela comunidade científica geral, da IA como uma metodologia de investigação científica, embora estejamos, nos dias de hoje, bem mais próximos dessa afirmação/confirmação teórico-filosófica, bem como metodológica.

A IA enquanto processo complexo, multifatorial e multidimensional, constitui um conceito de extrema dificuldade na sua definição, podendo mesmo afirmar-se que nenhuma das definições apresentadas pelos autores que sobre ela se debruçaram consegue abranger, de forma global, todas as suas características, particularidades e pressupostos, ou seja, a sua magnitude.

Não obstante, podemos afirmar com consistência que se trata de um processo investigativo, composto por várias fases/etapas, que se sucedem e repetem, numa espiral autorreflexiva conducente a uma melhoria significativa da situação inicial identificada. Da sua caracterização metodológica trataremos de seguida, explorando concetualmente o modelo investigativo concretizado na parte empírica do nosso estudo e lançando algumas ideias relativas às suas potencialidades e limitações.

3.2. O processo de Investigação-Ação e o seu contributo para o desenvolvimento profissional docente.

Mudar nem sempre significa melhorar. A melhoria requer disciplina, é mesmo uma forma de disciplina, e o desafio que se coloca às escolas atualmente situa-se exatamente a este nível concreto.

As nossas escolas e o próprio sistema educativo carecem de procedimentos investigativos que sustentem as iniciativas de mudança, de inovação e de melhoria educacional e que produzam informação precisa acerca de como se ensina, do que se ensina e do se aprende na escola. Requerem metodologias de investigação eficazes que contribuam para o surgimento de uma nova cultura escolar, assente numa perspetiva de construção de conhecimento significativa, que conduza à implementação de ações de melhoria, de inovação, de mudança efetiva de atitudes e à obtenção de níveis mais elevados de eficácia e de qualidade no ensino.

Realçamos, neste contexto, as características da IA, enquanto metodologia de construção de conhecimento teórico-prático e de promoção de uma reflexão partilhada *sobre, na e para* a ação, neste rodopio entre o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento organizacional.

A diversidade de conceções existentes acerca desta metodologia de investigação reflete-se na multiplicidade de modelos teóricos construídos no seu âmbito, ao longo do tempo, desde a sua génese. Contudo, o carácter eminentemente cíclico da IA encontra-se patente em todos eles e, na maioria dos casos, surge representado

por uma espiral, ou, como refere Latorre (2003) “(...) un «vaivém» - espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2003: 32 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 366).

O Modelo apresentado por Kurt Lewin (1946), fundador da IA, é composto por ciclos de ação reflexiva, cada um deles constituído por três fases – a planificação, a ação e a avaliação da ação. Neste modelo, a investigação parte de um problema inicial identificado pelo grupo, sobre o qual é definido um plano de ação. Este plano de ação deve ver reconhecido o seu potencial para a melhoria e as limitações à sua implementação, em momento prévio à ação (Coutinho *et al.*, 2009).

O plano de ação traçado inicialmente é, numa fase posterior, avaliado de forma a permitir a sua retificação e reajuste, tendo por base os dados já recolhidos e tratados. O investigador planifica, então, o ciclo investigativo seguinte a partir do patamar de mudança atingido, procurando que na etapa seguinte se prossiga no sentido da resolução do problema ou da melhoria da situação inicial (Coutinho *et al.*, 2009: 368).

Alguns anos mais tarde, Kemmis (1988), baseado no modelo de Kurt Lewin (1946), propõe uma nova organização para o processo investigativo, direcionada concretamente para o contexto educativo, na qual o processo de IA combina duas dimensões basilares: a estratégica e a organizacional. A ação e a reflexão surgem como aspetos centrais na dimensão estratégica, enquanto a planificação e a observação são consideradas basilares na dimensão organizacional.

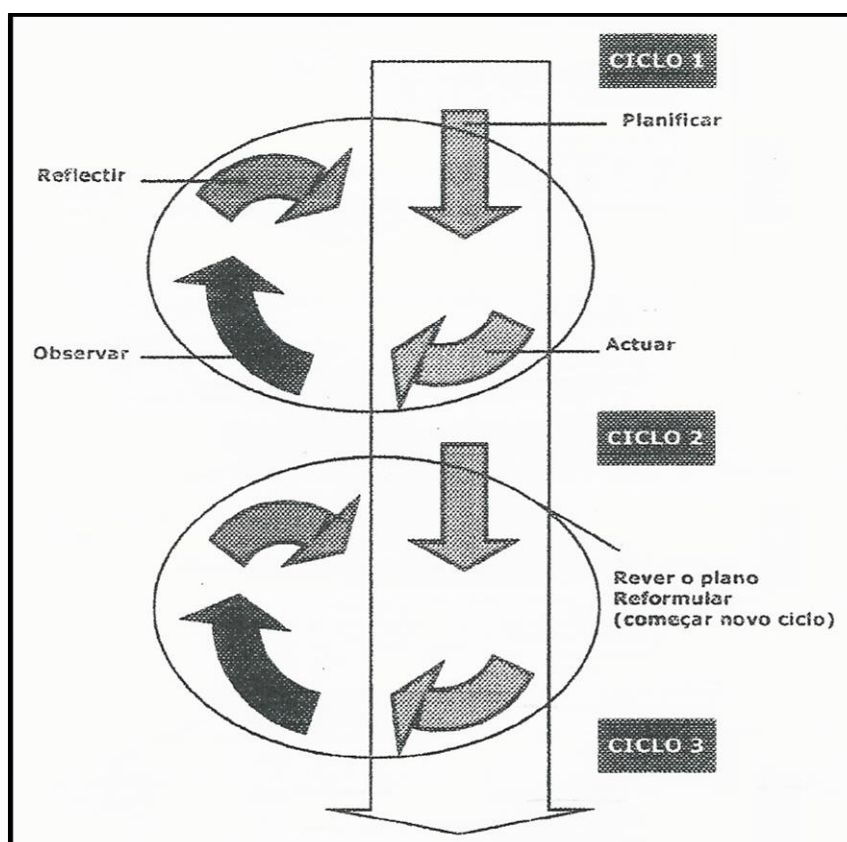
Contudo, estes quatro fatores interagem continuamente, ao longo do processo investigativo, de modo a permitirem a compreensão das práticas pedagógicas e contribuírem para a resolução dos problemas detetados. De acordo com Coutinho *et al.* (2009),

“este modelo integra quatro momentos: **planificação, acção, observação e reflexão**, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de construção de conhecimento e acção.”

(Coutinho *et al.*, 2009: 368)

Podemos observar estes pressupostos, com maior clareza, no modo como este autor representa graficamente o seu modelo de IA, permitindo compreender a interação que se estabelece entre os quatro momentos do ciclo de IA e a sucessão dos diferentes ciclos de melhoria. Realçamos que os ciclos de IA do nosso estudo, caracterizados no Capítulo Introdutório, seguiram este modelo.

Figura 2.1 – Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 369).



Verificamos, assim, a presença do movimento espiralado característico da metodologia de IA, que engloba de forma integrada, articulada e sequencial as quatro fases contempladas neste modelo, do seguinte modo:

- “O desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação;
- O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
- A observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização;

- A reflexão sobre estes resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.”

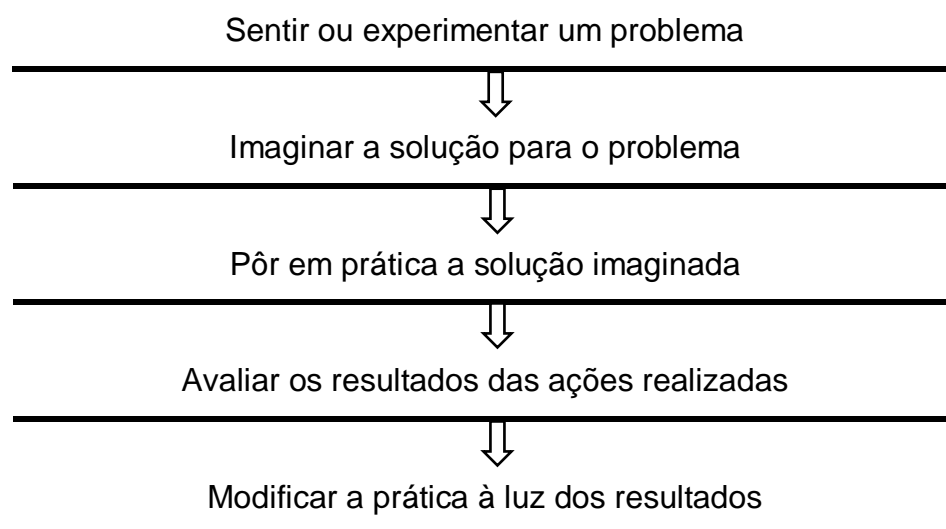
(Coutinho *et al.*, 2009: 369)

Partindo do princípio de que os modelos propostos por Lewin (1946) e Kemmis (1988) para a IA representavam metodologias mais académicas do que educativas, Jack Whitehead (1989) avança com um modelo que considera mais adequado à realidade escolar, pretendendo instituir “um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional” (Coutinho *et al.*, 2009: 371).

Este autor, em parceria com McNiff, apresenta a metodologia de IA como potenciadora de uma incessante investigação e reflexão por parte dos docentes ao seu trabalho, propondo um autoquestionamento contínuo destes profissionais: “*What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?*” (Coutinho *et al.*, 2009: 371).

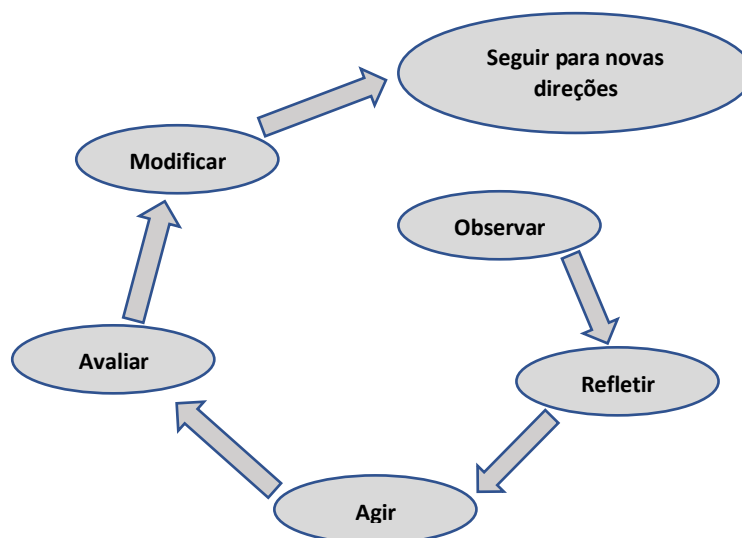
Numa primeira fase, Whitehead (1990) propõe um modelo mais linear de IA que coloca “o enfoque na necessidade e no desejo de operar mudanças no seio da actividade educativa” (Coutinho *et al.*, 2009: 371).

Figura 2.2 – Ciclo de Investigação-Ação, segundo Whitehead (adaptado de Latorre, 2003: 38 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 371).



Contudo, mais recentemente, o autor retoma a representação espiralada da IA quando propõe um novo modelo ao qual intitula de “acção-reflexão” (McNiff & Whitehead, 2006: 9 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 371).

Figura 2.3 – Ciclo de Ação-Reflexão, adaptado de McNiff (McNiff & Whitehead, 2006: 9 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 372).



McNiff e Whitehead (2006) conseguem, de forma simples, mas elucidativa, revelar uma estrutura de IA de carácter prático e útil para os docentes, na condução de uma prática pedagógica orientada para a melhoria contínua e continuada. De acordo com Whitehead (1990), esta visão funcional da IA pode ser integrada numa perspetiva mais ampla de “colaboração na ação”, quando a explica através do seguinte exemplo:

- “1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objectivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser leccionado, melhorar a concepção dos materiais a serem utilizados, etc.”

(Coutinho *et al.*, 2009: 372)

O autor aconselha a repetição do ciclo investigativo descrito de forma continuada, uma vez que se traduz em elevados benefícios ao nível da experiência profissional dos docentes envolvidos e da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diversas propostas de modelos operacionais para a IA derivaram das supramencionadas, ao longo dos anos, continuando a surgir, na atualidade, novos modos de operacionalizar esta metodologia de investigação, em virtude da sua natureza flexível e contextual, que permite que se reconstrua e reconfigure a cada investida de melhoria.

Contudo, salientamos que se mantêm, como aspetos predominantes e transversais a todos os modelos, o carácter contínuo, sistemático e cíclico da metodologia de IA, a posicionalidade que o investigador assume enquanto participante na investigação e as etapas de desenvolvimento que a caracterizam, bem como o realce dado às potencialidades que evidencia ao nível da implementação de iniciativas de mudança educacional, de inovação pedagógica e de melhoria do ensino e da aprendizagem (Sanches, 2005; Máximo-Esteves, 2008; Coutinho *et al.*, 2009).

Consideramos que a IA constitui uma metodologia extremamente interessante, desafiadora e aliciante, tanto pelos pressupostos transformacionais e construtivistas que preconiza, como pela sistematicidade dos procedimentos metodológicos que envolve e a diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados que mobiliza. Sobretudo, defendemos que o seu valor incalculável deriva “da sua extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular” (Coutinho *et al.*, 2009: 375).

Latorre (2003) considera que as principais potencialidades da IA são “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, 2003 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363), sendo esta opinião complementada por Simões (1990) ao referir que “o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363).

Nesta perspetiva, podemos assumir que esta metodologia de investigação potencia a construção de conhecimento teórico-prático, fomenta a mudança das práticas em contexto real e promove a transformação das mentalidades dos atores, aspetos determinantes numa realidade como a educativa, que se reveste de grande complexidade e multidimensionalidade, e se encontra em constante mudança (Sanches, 2005; Máximo-Esteves, 2008).

O carácter eminentemente participativo, interativo e colaborativo da IA, propicia a instituição de relações de colaboração sólidas entre todos os intervenientes na situação em estudo, porquanto todos os atores participam, no mesmo plano de intervenção, na tomada de decisões acerca do decurso da investigação, na implementação da ação e nos processos de reflexão *na, sobre e para* a ação (Máximo-Esteves, 2008).

Esta interconectividade, interdependência e corresponsabilização promove o compromisso coletivo numa missão partilhada de investimento integrado em iniciativas de mudança educacional, de inovação das práticas pedagógicas e de melhoria do ensino e da aprendizagem, resultando na construção de significados coletivos acerca da educação (Fullan, 2007; Bolívar, 2012; Formosinho & Machado, 2009; Formosinho, Alves & Verdasca, 2016).

Neste sentido, e relembrando o fio condutor que articula os aspetos conceituais abordados ao longo do presente Capítulo, podemos assumir que a metodologia de IA concretiza uma liderança pedagógica distribuída no nível (mais) micro do sistema, os grupos de professores que se juntam para investigar e refletir sobre a sua ação. Contudo, se a organização escolar adotar esta metodologia investigativa enquanto *modus operandis* da sua autonomia, da sua gestão pedagógica e da sua organização curricular, estaremos perante uma instituição que se assume enquanto comunidade aprendente.

Concomitantemente, as características metodológicas da IA possibilitam que os intervenientes desenvolvam as suas capacidades investigativas, metodológicas e avaliativas, e, sobretudo, que se (trans)formem em professores investigadores reflexivos e criticamente conscientes. Este aspeto contribui de forma decisiva para

o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sustentado na colaboração entre todos os elementos da organização (Sanches, 2005).

Na medida em que estes professores investigadores são envolvidos ativamente na resolução dos problemas reais, através de momentos cíclicos e sistemáticos de planificação, ação, observação, avaliação e reflexão, observa-se a emergência de benefícios consideráveis para o desenvolvimento organizacional, através da afirmação das competências e da profissionalidade de cada um dos seus elementos (Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Outro aspeto que relevamos enquanto potencialidade da IA é o facto do conhecimento construído através de um processo investigativo desta natureza poder ser imediatamente aplicado, proporcionando o início imediato de ciclos sucessivos de melhoria do contexto estudado, do ensino ministrado e das aprendizagens dos alunos, permitindo a sustentabilidade da sua qualidade e eficácia e tornando-se significativa para os intervenientes (Máximo-Esteves, 2008).

Atendendo a que o impacto dos resultados da IA dependem, grandemente, da divulgação que lhes é feita, consideramos que esta deve alargar-se a vários níveis do sistema. Convém, portanto, que a estratégia de divulgação dos resultados obtidos seja delineada de forma abrangente e diversificada, tanto ao nível do contexto investigado, como ao nível das escolas do conselho e do distrito.

Esta divulgação pode, mesmo, ser alargada ao nível do país, através do estabelecimento de redes de escolas aprendentes, e, assim, alargar o âmbito de disseminação das iniciativas de mudança e de inovação a níveis mais amplos, contribuindo para uma possível generalização gradual da mudança nas práticas e nas ideologias instaladas (Máximo-Esteves, 2008).

Contudo, como em qualquer processo complexo e multidimensional, a IA não se reveste somente de potencialidades. Também se observam alguns constrangimentos na sua utilização. Tratando-se de uma metodologia de investigação recente e inovadora, no sentido em que rompe com a tradição investigativa positivista ainda preponderante na investigação científica, a IA

necessita, ainda, de algum tempo e experiência prática difundida até que se esclareçam conceitos e pressupostos epistemológicos e metodológicos no seu âmbito. Neste momento, mantém-se na "mira" das críticas que lhe são dirigidas por parte dos diferentes quadrantes da investigação, que realçam as suas fragilidades (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005; Máximo-Esteves, 2008).

Os constrangimentos que se colocam à investigação-ação circunscrevem-se, essencialmente, a aspetos relacionados com a sua validade e com a generalização dos seus resultados, decorrentes das suas características concetuais e metodológicas. Como se trata de uma investigação que pode ser conduzida por professores, muitas vezes é criticada pela ausência de preparação metodológica e experiência em investigação por parte dos seus investigadores, perdendo o valor científico (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005).

Por outro lado, uma vez que o investigador assume, concomitantemente, o papel de sujeito e de objeto do seu estudo, pode questionar-se a sua ética e objetividade. Deve recorrer-se a estratégias de preparação metodológica dos investigadores no terreno, bem como à sustentabilidade do projeto através da colaboração entre intervenientes, ao longo de todo o processo, principalmente no que respeita à análise e reflexão sobre a ação, evitando que os valores, ideais e preconceitos do investigador viessem as conclusões e confirmem subjetividade ao estudo (Máximo-Esteves, 2008).

Ao nível da generalização dos resultados/conclusões da IA também se colocam questões de limitação, uma vez que se trata de uma investigação cuja amostra se restringe ao contexto estudado e às interações e dinâmicas próprias desse mesmo contexto (escola/turma/sala de aula), que não são passíveis de se replicar noutros contextos, embora análogos (outras escolas) (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005).

Coloca-se aqui, também, a questão da validade do conhecimento construído, dado que só é considerado válido naquele contexto concreto e para os intervenientes na resolução do problema e na mudança de prática (Sousa, 2005).

Todavia, se o desenvolvimento da investigação-ação se balizar por "um padrão ético de responsabilidade, de compromisso e de respeito pela dignidade humana e, por isso, o professor-investigador obtiver a confiança dos pares e demais membros da instituição, pode ser aceite como um catalisador de mudança" (Máximo-Esteves, 2008: 110), contribuindo para a (co)construção de conhecimento prático com validade para todos os membros da comunidade.

É do conhecimento geral que as investigações que contemplam a “ecologia” das realidades educativas tendem a ser mais positivas, “compreensivas” e significantes para quem as desenvolve e para quem dos seus resultados beneficia. Neste sentido, confirma-se a relevância da IA no contexto do desenvolvimento organizacional e profissional, pois permite comprovar a utilidade da investigação na prática do dia-a-dia, em virtude de ser na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem participa nas melhorias graduais e quem assegura o progresso.

Em suma, consideramos que a implementação de um processo de mudança e de inovação pedagógica consciente, cuidadoso, ponderado e atentamente conduzido, pode beneficiar profundamente se for assente nos moldes da metodologia de IA.

Através desta metodologia, a escola pode equacionar, analisar, refletir, criticar e conjugar, de forma harmoniosa, todos os fatores descritos no corpo do presente Capítulo e (re)pensar, (re)construir, (re)formular, (re)ajustar e (re)organizar a ação a exercer, de forma sustentada na inter-relação entre teoria e prática, adequando ambas às necessidades, às expetativas e às competências e capacidades de todos os seus intervenientes, utilizando os recursos ao seu dispor, com o propósito de atingir os objetivos educativos a que se propõe e cumprir plenamente as funções educativas que lhe são atribuídas.

CAPÍTULO III

A transição dos alunos do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A transição entre ciclos e níveis de ensino constitui uma etapa integrante do percurso académico de todos os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, que, geralmente, se encontra associada à diminuição do rendimento escolar dos discentes, ao aumento do insucesso e ao abandono escolar precoce (Abrantes, 2005), para uma percentagem significativa de crianças e jovens. Contudo, deveria ser perspectivada e vivida como um processo natural, de cariz gradual e educativo, propiciador da elevação das expetativas de sucesso e potenciador do desenvolvimento integral dos alunos.

Salientamos que, neste âmbito, ao longo das últimas duas décadas, muito conhecimento se tem vindo a construir, conjugando “saberes provindos da teoria e da investigação, saberes provindos de práticas experienciadas e refletidas” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016: 13), no sentido de apoiar as *transições ecológicas* dos alunos.

Formosinho *et al* (2016) integraram estes saberes, através das investigações que desenvolveram, e elaboraram uma lista síntese dos aspetos mais significativos da transição dos alunos da educação pré-escolar para o 1.º CEB, à qual denominaram de “*Credo Pedagógico*”, e que, pela sua natureza abrangente e transversal, poder-se-á transpor para as restantes transições escolares:

- “1. Na vida da criança as transições não são um acontecimento esporádico, antes um modo corrente de viver.
2. O processo educativo da criança envolve contínuas transições ecológicas.
3. O modo de viver o processo educativo em transições ecológicas contínuas apela a um modo de viver a educação que fortaleça a identidade da criança.
4. O sucesso das transições não depende da “prontidão” da criança individual em processo de transição, mas da “prontidão” de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita.
5. O envolvimento dos pais na jornada de aprendizagem contínua das crianças é mais benéfico para as transições do que o seu mero envolvimento no momento específico das transições. Estas formas de envolvimento potenciam-se.
6. A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem das crianças desenvolvida colaborativamente entre a educadora, as crianças e as famílias constitui-se num profundo apoio para os processos de transição.
7. A abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos) é central para a qualidade das transições.”

(Formosinho *et al*, 2016: 13)

Como podemos observar, as transições entre ciclos e níveis de ensino, embora façam parte integrante da “jornada de aprendizagem” dos alunos, devem ser vividas de modo a fortalecer a personalidade das crianças e envolvem diversos elementos do contexto escolar e familiar.

Enquadramos a transição entre o 1.º e o 2.º CEB numa perspectiva de *transição ecológica* como aquela que ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada”, em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou de ambos (Zabalza, 2004: 10).

Esta problemática constitui uma das preocupações enformadoras do nosso estudo, tanto que a reorganização do regime de ensino em equipa educativa que operacionalizámos tinha, como um dos seus objetivos, promover a suavização da transição dos alunos participantes do 1.º para o 2.º CEB. A relevância que este aspeto assume para nós é de tal forma profunda que se encontra, inclusivamente, patente numa das nossas questões de investigação.

Neste sentido, o presente Capítulo destina-se à análise das dimensões que se interpenetram e conjugam na complexidade que os momentos de transição entre níveis e ciclos de ensino assumem para os alunos, em particular do 1.º para o 2.º CEB.

Ao longo da nossa análise, focaremos as descontinuidades e desarticulações entre estes dois ciclos de ensino, que constituem os principais constrangimentos que se colocam aos alunos na transição de ciclo, e destacaremos alguns fatores facilitadores de uma transição suave e harmoniosa para as crianças, que acabarão por confirmar a transcendência do *Credo Pedagógico* acima transcrito.

1. A mudança de escola e de regime de docência: que repercussões no sucesso escolar dos alunos?

A abordagem de questões relacionadas com a transição entre ciclos/níveis de ensino remete-nos, inevitavelmente, para a conceção de ensino básico

preconizada pela LBSE e reforçada pelos restantes normativos legais analisados no Capítulo II da presente tese. Relembramos, então, que

“A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

(n.º 2 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Contudo, trinta anos volvidos, ainda assistimos a uma rutura acentuada nos tempos, nos espaços, nas dinâmicas, nas relações, nos contextos, nas culturas e na organização do currículo, quando se trata da transição do 1.º para o 2.º CEB.

A análise às discontinuidades que persistem entre os ciclos/níveis de ensino, particularmente nestes dois, constitui uma das grandes preocupações na esfera educacional. De acordo com o relatório produzido em conjunto pelo Ministério da Educação e do Trabalho (ME/MSST, 2004), constatou-se que

“Os anos de escolaridade críticos [em termos de retenções] são o 2.º, o 5.º e o 7.º. O 2.º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição.”

(ME/MSST, 2004: 5 *apud* Abrantes, 2005: 36).

Este fenómeno ainda se mantém na atualidade, porquanto pretendemos revelar os constrangimentos com que os alunos se deparam nesta transição e desvendar alguns aspetos facilitadores de uma progressão generativa, isto é, que se constitua como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos (Formosinho *et al.*, 2016), com repercussões positivas no seu sucesso escolar ao longo da vida.

Importa, pois, que se analise os dois lados da “moeda”, de forma a compreender melhor as condicionantes que suscitam a diminuição do rendimento académico, do interesse e da motivação para a aprendizagem por parte dos alunos e o surgimento de problemas comportamentais e emocionais na transição de ciclo (Gomes &

Carvalho, 2007), para que melhor se possa atuar sobre elas, no sentido da sua atenuação.

A conceção de *transição ecológica* que realçamos conflui para a perspetiva bio ecológica defendida por Bronfenbrennen e Morris (1997), que analisa a interatividade entre os processos, as pessoas, os contextos e o tempo, e que se concretiza “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada”, em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou de ambos (Zabalza, 2004: 10).

Analisaremos, igualmente, o papel fundamental que o acompanhamento parental do processo de aprendizagem assume nesta ecologia do desenvolvimento da criança, não só nos momentos de transição, mas ao longo de todo o seu percurso escolar, enquanto facilitador de primeira ordem de uma maior confiança, autonomia, segurança e estabilidade emocional nos alunos.

A delimitação inicial do conceito de sucesso escolar que postulamos permitirá uma compreensão mais aprofundada das dimensões que destacaremos na nossa análise e que sustentam as nossas considerações, para além de enquadrarem as opções metodológicas e organizacionais adotadas no nosso estudo no sentido da suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos participantes.

1.1. O sucesso escolar dos alunos: de que sucesso falamos?

O sucesso escolar é uma dimensão central no campo da educação, porquanto serve de mote às mudanças nas orientações das políticas educativas e de medida para a qualidade do ensino e para a competência dos docentes. Este conceito assume uma complexidade elevada, que deriva dos múltiplos fatores que intervêm e condicionam a sua construção.

De acordo com Azevedo (2012), o sucesso escolar resulta da combinação harmoniosa de inúmeros elementos respeitantes a diversas dimensões da complexidade social e política, entre as quais podemos enumerar “as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar

geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno” (Azevedo, 2012: 2).

Esta multidimensionalidade transfere-se para a delimitação do seu conceito, que assume um carácter polissémico, uma vez que depende sempre do ponto de vista, dos “pré-conceitos” e da intencionalidade de quem o define. Azevedo (2012) defende que “existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados” (Azevedo, 2012: 3).

Neste sentido, este autor avança com quatro sentidos que o sucesso escolar pode assumir:

“(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.”

(Azevedo, 2012: 3)

Comummente, o sucesso escolar é mais associado às duas primeiras concepções, isto é, orientado para os desempenhos de nível cognitivo e valorizador da aquisição e aplicação de conteúdos programáticos e de conhecimentos científicos e técnicos, desvalorizando as dimensões pedagógica, humanista e relacional dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas perspetivas (i) e (ii), vemos espelhadas as culturas que valorizam o “produto”, a memorização, as taxas e médias de resultados e os “rankings” de escolas, negligenciando o “processo”, a motivação dos alunos, a sua participação, as suas especificidades e os seus progressos, que constituem fatores potenciadores do sucesso escolar de todos os alunos, enfatizados nas concepções (iii) e (iv).

Falamos, então, de um sucesso escolar que inclui, mas transcende a aquisição de conhecimento, os desempenhos cognitivos e os resultados nos testes e exames.

Falamos de um sucesso escolar que engloba a sociabilidade, a personalização da aprendizagem, o desenvolvimento integral da criança e a elevação do potencial cultural da sociedade, colocando a ênfase no processo de aprendizagem e elevando o real sucesso de cada aluno, em particular, e de todos, no seu conjunto (Azevedo, 2012).

Neste sentido, falamos de um conceito de sucesso escolar que também se encontra preconizado nas orientações da política educativa da atualidade, de acordo com as palavras de João Costa, Secretário de Estado da Educação, a respeito dos significados do sucesso, no âmbito dos planos de ação estratégica das escolas para a promoção do sucesso escolar.

No arranque do ano letivo de 2016/2017, nas Notícias da Educação (NOESIS), vemos enunciado que “Sucesso não é, portanto, uma mera nota no final de um percurso. Entendemos sucesso numa perspetiva integrada, em que o cidadão é bem sucedido se puder agir na sociedade, criando, pensando criticamente e relacionando informação”.

A concretização deste conceito de sucesso escolar, enquanto construto social dirigido a todos os alunos, depende de diversos fatores, tal como acima já referimos: fatores físicos, emocionais, organizacionais, contextuais, sociais, políticos, entre outros.

A realidade é que, salvo os aspetos relacionados com a orientação das políticas educativas, as restantes condições favoráveis ao sucesso escolar estão intimamente ligadas aos contextos escolares e ao ambiente familiar dos alunos.

A abordagem às questões relativas ao sucesso escolar dos alunos, na nossa investigação, procurou interligar a multidimensionalidade de elementos que para ele concorrem e aprofundar a relação existente entre os resultados escolares dos alunos, a montante, e o interesse, empenho e motivação dos discentes no seu processo de aprendizagem, bem como a sua estabilidade emocional, a jusante.

De seguida, abordaremos os fatores de maior impacto no sucesso escolar dos alunos, no momento da transição do 1.º para o 2.º CEB, baseando-nos na imensa empíria construída a respeito dos constrangimentos com que os alunos se deparam e dos elementos que se assumem como facilitadores de uma transição bem-sucedida.

1.2. As descontinuidades na transição entre ciclos de ensino e o impacto no sucesso escolar dos alunos.

Embora as *transições ecológicas* que ocorrem na vida dos indivíduos tenham início logo após a entrada no seio familiar, com o alargamento das suas interações a contextos progressivamente mais complexos, tais como a família mais alargada, os vizinhos, a entrada nas creches e a frequência da educação pré-escolar, o nosso foco centra-se nas transições que ocorrem durante a escolaridade obrigatória, especificamente entre o 1.º e o 2.º CEB (Formosinho *et al.*, 2016).

Ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, os alunos experimentam uma variedade de *transições ecológicas* que devem, de acordo com a LBSE, contribuir para o seu desenvolvimento integral, de modo sequencial, articulado e gradual, e constituir-se como momentos privilegiados de desafio e de motivação para novas aprendizagens e interações (Formosinho *et al.*, 2016).

Não obstante, perante os resultados traduzidos nas taxas de retenção e de desistência que se verificam nos anos de escolaridade subsequentes às transições entre ciclos/níveis de ensino, acima realçadas por Abrantes (2005), verificamos que estas transições se traduzem, de forma inversa, em momentos de tensão, de insegurança, de stresse e de regressão, para uma elevada percentagem de alunos.

Convém, portanto, que se analisem os aspetos que se opõem a uma transição tranquila, harmoniosa e integradora dos alunos de um ciclo/nível de ensino para outro, de forma a encontrar formas alternativas e inovadoras de ultrapassar os constrangimentos, suavizar as transições e concretizar plenamente os pressupostos preconizados pela mudança de paradigma educacional - uma educação para todos os alunos.

Das variadas transições que ocorrem ao longo da escolaridade obrigatória, destaca-se a do 1.º para o 2.º CEB como a que apresenta maior nível de rutura. A este nível, diversos autores salientam a descontinuidade, a (des)sequencialidade e a desarticulação acentuada que se verifica entre os ambientes escolares destes dois ciclos de ensino (Pires *et al.*, 1989; Abrantes, 2005; Afonso, 2009; Roldão, 2009; entre outros).

Destacamos, em primeiro lugar, as descontinuidades entre estes dois ciclos de ensino realçadas por Afonso (2009), que se manifestam nas diferenças existentes nas conceções de ensino e nas culturas profissionais entre os docentes do 1.º e do 2.º CEB. Este autor enfatiza que

“Enquanto os primeiros se assumem como “professores de crianças” cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos (independentemente dos métodos de ensino adoptados), os segundos assumem-se primeiramente como professores de uma disciplina escolar (“professor de matemática”, “professor de inglês”) cuja missão se centra no ensino dessa disciplina. Ou seja, para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida.”

(Afonso, 2009: 53)

Neste sentido, os sentimentos de pertença destes profissionais oscilam entre o desenvolvimento da criança (docentes do 1.º CEB) e o desenvolvimento da área científica (docentes do 2.º CEB). Esta dualidade de intenção pedagógica poderá ser decorrente do “contraste violento entre o regime de monodocência do 1.º ciclo e o regime de pluridocência do 2.º ciclo” (Afonso, 2009: 52), que Afonso (2009) destaca como mais uma das descontinuidades existentes nesta transição.

Não aprofundamos, neste momento, as dissemelhanças existentes entre estes dois regimes de docência, em virtude deste assunto ter sido tratado no Capítulo I, contudo realçamos que “de uma relação diádica (aluno-professor monodocente), a criança passa, na prática, a interagir com um número de professores que pode ascender a 10” (Roldão, 2009: 119), de forma abrupta, podendo constituir um foco de rutura na sua estabilidade afetivo emocional.

Roldão (2009) destaca, ainda, que para “além da relação com os saberes inerente à dispersão curricular e da diversidade afectivo-relacional, alteram-se também

abruptamente, na passagem de ciclo, as condições de espaços e de tempos” (Roldão, 2009: 119), envolvendo a multiplicidade dos espaços escolares e a rigidez dos tempos de aprendizagem.

De uma situação prolongada em que os contextos de aprendizagem se concentram numa única sala de aula, complementada por mais um ou dois espaços (biblioteca escolar e ginásio), o trabalho escolar passa a desenvolver-se em múltiplas salas de aula (algumas delas de carácter específico), muitas vezes afastadas e em edifícios distintos. Este fator poderá fazer com que os alunos se sintam perdidos e desprovidos de um sentimento de pertença em relação ao novo contexto escolar, por ausência de um espaço “seu”.

No que respeita à rigidez dos tempos de aprendizagem, os alunos passam de uma organização temporal, mais ou menos flexível, na qual as atividades das diferentes áreas disciplinares se desenrolam de forma encadeada e transversal, ao longo do tempo de permanência na escola, para uma estrutura “mais rígida e determinada pelos tempos disciplinares acentuando a ideia de cada disciplina como um compartimento do saber” (Alarcão, 2009: 119). Neste sentido, podem mesmo vivenciar alguma frustração no processo de desintegração do conhecimento anterior para a sua segmentação.

Antes de avançamos para a análise da desarticulação existente entre os ciclos de ensino, gostaríamos de relembrar que, de acordo com a LBSE, a articulação entre os diferentes ciclos e níveis de ensino “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (n.º 2 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Pires *et al.* (1989), a este respeito, entendem que os diferentes ciclos se devem articular “de modo que cada um deles se estruture em ordem ao progresso atingido no(s) nível(eis) anterior(es)” (Pires *et al.*, 1989: 24), numa perspetiva contínua de aprofundamento e alargamento do conhecimento construído, conferindo “ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo anterior o ónus de preparar para o(s) seguinte(s)” (Barbosa, 2009: 35).

O conceito de sequencialidade apresentado por Sacristán (1996) preconiza a conceção anterior e apresenta quatro vertentes através das quais este ideário se concretiza:

- “a) la interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo;
- b) la gradualidad en la profundidad con la que se tratan unos mismos temas, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral;
- c) en cuanto a las cualidades del conocimiento resaltadas en una misma especialidad, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan;
- d) la continuidad a través del tiempo [...] de la consideración dada a determinados objetivos generales de la enseñanza que tienen que ver con aspiraciones, con valores o con habilidades fundamentales.”

(Sacristán, 1996: 36)

Contudo, o que se tem verificado na realidade é a efetivação de uma “sequencialidade regressiva”, por nós entendida como (des)sequencialidade, porquanto cada ciclo de ensino procura organizar-se atendendo às “necessidades e exigências do nível de ensino que lhe segue” (Barbosa, 2009: 34) e não em função do anterior. Deste modo, confirmam-se as descontinuidades nas aprendizagens dos alunos, dificultando a sua adaptação aos novos contextos curriculares.

As descontinuidades e a (des)sequencialidade acima referidas concorrem e, ao mesmo tempo, decorrem da desarticulação existente entre os diferentes ciclos e níveis de ensino, em particular entre o 1.º e o 2.º CEB. Afirmamos que concorrem e decorrem umas das outras, em virtude desta tríade de conceitos se interpenetrar e afetar mutuamente, isto é, se houver continuidade e sequencialidade nos ciclos de ensino é porque se verifica articulação entre eles e vice-versa. Em sentido oposto, se não existir articulação entre os ciclos de ensino, não se registará sequencialidade nem continuidade entre si e vice-versa.

Articular significa unir ou ligar. Articulação indica uma união ou ligação entre duas partes de um todo. Na perspetiva do *continuum* da escolaridade obrigatória, articulação deverá, então, entender-se como a união ou ligação entre os diferentes

ciclos/níveis de ensino que o compõem. A este respeito, mas de forma inversa, Alarcão (2009) refere que se verifica uma

- **“Desarticulação entre o discurso e as práticas** que se manifesta a vários níveis como, por exemplo, [...] na distância entre o ideário presente na LBSE relativamente à articulação entre ciclos de educação básica, nomeadamente entre o 1.º e o 2.º CEB e a sua concretização ao nível da organização logística, dos currículos e das práticas.”

(Alarcão, 2009: 122)

Esta autora especifica que a conceção de articulação postulada pela LBSE prevê três dimensões de ligação entre os ciclos de ensino: a organizacional, a curricular e a pedagógica. Não obstante, Roldão (2009) reforça que as mudanças instituídas por esta Lei “permaneceram em larga medida inoperantes, como foi o caso da unidade e articulação do ensino básico, que se manteve cultural e organizacionalmente segmentado até hoje [...], com [...] formações, organização e culturas profissionais diferenciadas” (Roldão, 2009: 103).

Abrantes (2009) destaca as diferenças entre as culturas profissionais docentes como um dos fatores mais determinantes na desarticulação entre os diferentes ciclos/níveis de ensino. Este autor enfatiza o desconhecimento que os docentes têm do trabalho desenvolvido nos outros ciclos/níveis de ensino, que se revela através de acusações recíprocas acerca das competências profissionais e denuncia a existência de

“uma verdadeira tensão entre visões distintas da educação, assim como um conflito simbólico entre categorias profissionais, reflectindo estratégias de ‘fechamento’ de um grupo que outrora pertencia a uma certa elite intelectual (os professores do ensino secundário) e de ‘usurpação’ de uma classe tradicionalmente popular, mas que hoje tem uma certificação académica e um estatuto laboral semelhante aos restantes níveis de ensino (os professores do ensino primário)”.

(Abrantes, 2009: 44-45)

Perante a postura apresentada, é de prever que os docentes não se sintam impelidos a colaborar e articular entre ciclos/níveis de ensino, embora as condições organizacionais dos agrupamentos de escolas o facilitem. Ainda assim, perante as contingências das medidas das políticas educativas atuais, as escolas tendem a envidar esforços de articulação horizontal e vertical e de colaboração entre docentes, pese embora “os conflitos simbólicos entre categorias profissionais”

possam, “a qualquer momento, boicotar um trabalho profícuo em equipa”, levando a que muitos alunos se percam nas transições entre ciclos, naquilo a que Abrantes denomina de “buracos negros da responsabilidade docente” (Abrantes, 2009: 45).

Perante o cenário de descontinuidades, (des)sequencialidade e desarticulação entre o 1.º e o 2.º CEB, não excluindo os restantes ciclos/níveis de ensino nem os restantes fatores socio emocionais que ameaçam a suavidade e harmonia das transições dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar subsequente, vários estudos têm sido realizados neste âmbito e têm fornecido conclusões e indicadores significativos para a reversão desta conjuntura, que apresentamos de seguida.

1.3. Mecanismos de suavização da transição entre o 1.º e o 2.º CEB.

Quando falamos de transição, falamos, inevitavelmente, de mudança e de oportunidades de desenvolvimento. Neste sentido, convocamos alguns aspetos essenciais a respeito do desenvolvimento da criança, sintetizados por Alarcão (2009), e que permitem uma visão holística da multidimensionalidade deste processo.

“Diz-nos o conhecimento científico que o desenvolvimento da criança [...] é um processo gradual, progressivo, de compreensão de si e da realidade através da participação activa na vida da sociedade. Mas igualmente um processo interactivo, ecológico, que implica contactos com o mundo na multiplicidade dos seus contextos e com os outros seres que o habitam. É um processo global, holístico em que várias dimensões da pessoa (físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas, comunicacionais...) se entrelaçam para constituir o ser único que há na criança.”

(Alarcão, 2009: 115)

A complexidade revelada na conceção supracitada, esclarece acerca da multiplicidade de fatores que interagem nos momentos de transição ecológica no percurso escolar dos alunos, porquanto nesses pontos de viragem todas as dimensões acima realçadas sofrem uma rutura e necessitam de um período de adaptação, mais ou menos prolongado, até que (re)estabilizem.

Quanto menor for o impacto sofrido no “ecossistema” da criança, menor será a dimensão do desequilíbrio, menor será o tempo de acomodação e menos

probabilidades haverá dos efeitos se revelarem regressivos. Nesse sentido, e porque as transições devem constituir momentos de desafio, de progressão e de desenvolvimento para os alunos, a preocupação centra-se na criação de mecanismos que as tornem suaves e harmoniosas (Formosinho *et al.*, 2016).

De acordo com Barbosa (2009), a suavização das transições dos alunos entre ciclos de ensino e o seu sucesso escolar convoca

“o envolvimento de todos os actores educativos na construção do currículo como processo (inter)activo, onde, inevitavelmente, ocupará um papel fulcral a articulação vertical e/ou horizontal enquanto prática curricular promotora de uma aquisição sequencial dos saberes e de um conhecimento integrado e integrador”.

(Barbosa, 2009: 30)

Para a real construção coletiva do currículo, de modo articulado, sequencial e integrado, a que alude Barbosa, impõe-se o estabelecimento de culturas profissionais de colaboração entre os docentes, que possam assumir a natureza e as características que evidenciámos no Capítulo I, em relação às equipas educativas, e a essência e corresponsabilização que realçámos no Capítulo II, a respeito das lideranças formais e informais que nelas se consolidam.

A colaboração e a articulação curricular, organizacional e pedagógica voluntária entre docentes dos diferentes ciclos/níveis de ensino ganham cada vez mais sentido e relevância na busca incessante pelo desenvolvimento integral e pelo sucesso escolar de todos os alunos, que passa, inevitavelmente, pela construção conjunta de mecanismos de suavização do impacto que as transições têm nos alunos (Azevedo, 2007; Vasconcelos, 2007; Barbosa, 2009; Roldão, 2009; Formosinho *et al.*, 2016).

Roldão (2009), por exemplo, propõe uma estratégia de organização harmoniosa da transição do 1.º para o 2.º CEB que integra o acompanhamento do aluno, de forma progressiva, no percurso desde a monodocência até à pluridocência, muito próxima da que adotámos no nosso estudo.

“À medida que se aproxima a fase final do período que consideramos, e concluída que esteja já a fase de garantia das competências [...] *de iniciação*, a entrada nos saberes

especializados, através de uma transição adequadamente acompanhada, aponta como vantajosa a adopção de uma estrutura mista nesta fase:

- com currículo integrado e áreas especializadas;
- com garantia de coordenação e gestão da globalidade do currículo pelo professor responsável pela turma e pela equipa de docentes.”

(Alarcão, 2009: 111)

Este acompanhamento adequado deverá potenciar nos alunos o reforço da autonomia, da autoestima, do autoconceito e da resiliência, promovendo sentimentos de segurança, confiança e estabilidade emocional nas crianças, auxiliando-as no momento da transição entre o 1.º e o 2.º CEB.

O trabalho colaborativo, organizado em equipas educativas multidisciplinares constituídas por docentes de diferentes ciclos/níveis de ensino e outros profissionais, tal como observámos conceitualmente no Capítulo I e como constatámos empiricamente através da nossa investigação,

“Corresponde a uma organização educativa que potencia sinergias e articula recursos. Pressupõe uma escola que se ocupe da criança como ‘um todo’ e não um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados.”

(Vasconcelos, 2009: 95-96)

Outro mecanismo de facilitação das transições entre ciclos/níveis de ensino poderá passar por uma reorganização estrutural dos espaços escolares, de forma a que tendencialmente os alunos possam realizar o seu percurso na mesma instituição – “no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interacção entre crianças de idades diferentes, a colaboração entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaborem” (Roldão, 2009: 108-109).

Não havendo condições estruturais para um modelo integrado desta natureza, uma alternativa seria a realização de atividades e projetos interdisciplinares entre alunos de ciclos/níveis de ensino diferentes, que envolvam a deslocação das crianças e jovens entre estabelecimentos de ensino e a realização de dinâmicas pedagógicas promotoras de integração social e contextual, de forma regular, ao longo de todo o percurso escolar (Formosinho *et al.*, 2016).

Estes mecanismos de capacitação dos alunos para a transição devem envolver os diversos intervenientes no percurso de desenvolvimento das crianças: os docentes, a restante comunidade escolar e as famílias, sendo que o acompanhamento próximo e atento destes últimos, ao longo de todo o processo de escolarização dos alunos, se revela imensamente facilitador da sua aprendizagem (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2008).

O contexto familiar é o primeiro contexto de socialização das crianças. É nele que estabelecem as primeiras relações com as pessoas e com o meio envolvente e é também nele que começam a enformar a sua personalidade. No seio familiar, as crianças e jovens desenvolvem a sua personalidade e constroem a sua “imagem” do mundo, e, por isso, a família constitui o seu principal eixo de estabilidade física, psicológica, emocional e social (Formosinho *et al.*, 2016).

Convém, portanto, que se destaquem as variáveis da dimensão familiar que poderão ser ativadas e/ou potenciadas no sentido de um maior suporte aos alunos, ao longo da sua escolaridade e, principalmente, nos momentos de transição ecológica entre ciclos/níveis de ensino.

O estabelecimento de uma comunicação eficaz entre todos os intervenientes no processo de desenvolvimento dos alunos, a integração dos pais e E.E. na planificação, nas atividades e nas dinâmicas escolares e a tomada de conhecimento por parte das famílias em relação à intencionalidade educativa preconizada pela escola, facilita que estes se aproximem e ocupem o seu lugar no espaço educativo, assumindo a responsabilidade de lhes é inerente de salvaguardar os melhores interesses dos seus filhos e educandos (CNE, 2009).

A abertura da escola à participação e integração dos pais e E.E. no espaço escolar, através das equipas educativas, propicia que estes atores se comprometam com os objetivos pedagógicos e curriculares e apoiem as crianças e jovens no seu processo de desenvolvimento integral e nos seus processos de transição ecológica escolar, com repercussões significativamente positivas na sua aprendizagem e no seu sucesso escolar (Formosinho, *et al.*, 2009).

Os alunos, ao sentirem o interesse, o apoio, o acompanhamento e o valor que as suas famílias atribuem ao seu percurso escolar, desenvolvem a sua autonomia, aperfeiçoam o seu autoconceito e fortalecem a sua resiliência, com base nos vínculos afetivos seguros que as famílias lhes proporcionam. Deste modo, vivenciam com maior confiança as transições de ciclo/nível de ensino e integram-se com maior facilidade, encarando estes momentos como verdadeiras oportunidades de progressão e de desenvolvimento (Formosinho *et al.*, 2016).

A opção pelo envolvimento dos pais e E.E. na nossa investigação como participantes, suportou-se nestas evidências empíricas e procurou contribuir para atestar que

“Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de apoio e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.”

(Formosinho, 2000 *apud* Vasconcelos, 2009: 81)

Os exemplos que aqui apresentamos não esgotam as possibilidades de suavização da transição dos alunos, longe disso. Muito mais, e melhor, se pode planear e praticar neste sentido, de forma partilhada, refletida, intencional e contextualizada, procurando, em cada iniciativa, promover “um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

Enquadramento Metodológico da investigação

Introdução

Este capítulo destina-se a contextualizar e a justificar, do ponto de vista metodológico, a investigação desenvolvida, através do esclarecimento dos fundamentos metodológicos do estudo, da caracterização dos seus participantes e da descrição dos procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, e de um modo mais específico, são apresentados e caracterizados os instrumentos de recolha de dados utilizados e descritos, pormenorizadamente, os seus processos de elaboração e aplicação, bem como os procedimentos adotados no tratamento e análise dos dados recolhidos.

O capítulo encerra com uma abordagem às questões éticas da investigação qualitativa em educação, aspetos que nortearam o nosso estudo, designadamente no que respeita à IA e à investigação desenvolvida com a participação de crianças.

1. Fundamentos Metodológicos do Estudo.

Até meados do século passado, a investigação em educação fundamentava-se na testagem de hipóteses e variáveis, em questões de medição e no tratamento estatístico dos dados, sustentadas numa abordagem quantitativa dos fenómenos humanos. Só a partir dessa altura, nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na Educação, se começou a investigar de forma qualitativa.

A metodologia de investigação em educação passou, então, a basear-se na descrição dos pormenores, na interpretação, na indução e no estudo das percepções pessoais, assente numa teoria fundamentada no pressuposto de que a construção de conhecimento acerca dos fenómenos deve operar-se “em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

No caso da investigação que apresentamos, a complexidade e subjetividade intrínseca que envolve o estudo dos processos de mudança e inovação educativa, da (re)organização do trabalho escolar, das percepções e representações dos docentes acerca das mudanças operadas na prática e do seu desenvolvimento

profissional e dos processos de análise e reflexão dos resultados obtidos, numa dinâmica de melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos, aponta para questões epistemológicas e metodológicas específicas compatíveis com as abordagens qualitativas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em contexto educativo, a investigação qualitativa pode assumir múltiplas feições e pode ser conduzida em diversos contextos, agrupando estratégias de investigação distintas, possuidoras de características múltiplas, possibilitando sempre a compreensão dos fenómenos na sua globalidade e o estudo das diferentes dimensões que abarcam, revelando-se, portanto, uma mais-valia na construção de conhecimento.

Neste caso específico, cujo objetivo fulcral se centrou na construção de conhecimento acerca do desenvolvimento dos processos e dos fenómenos acima descritos, as características de uma investigação qualitativa de natureza construtivista enquadram, na perfeição, a pesquisa empírica que se desenvolveu.

Situando-nos neste campo conceptual, consideramos que o objeto da nossa investigação constitui uma temática “que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2005: 138).

Concomitantemente, observamos que a tipologia mais adequada aos seus propósitos é o estudo de caso, de natureza experimental, dado que se centra na observação sistemática e detalhada de uma única conjuntura - o desenvolvimento de uma mudança na organização do regime de docência no 1.º CEB, implementado em três turmas apenas, numa escola pertencente a uma unidade orgânica mais ampla, durante um período de tempo limitado e recorrendo a procedimentos metodológicos qualitativos (Merriam, 1990), com o intuito de constatar os seus efeitos.

Retomamos a conceção defendida no início do século passado, por Campbell e Stanley (1966), de que a experimentação constitui

“o único meio de calar discussões relativas a práticas educativas, como o único caminho de verificar melhoras na educação e como o único critério de estabelecer uma tradição cumulativa em que possam ser introduzidos aperfeiçoamentos sem o risco de uma leviana renúncia à velha sabedoria em favor de novidades inferiores.”

(Campbell & Stanley, 1966, *apud* Sousa, 2005: 158).

Consideramos, igualmente, que as especificidades do projeto investigativo implementado poderão constituir um ponto de partida para formas alternativas e/ou melhorias significativas na organização do trabalho escolar no 1.º CEB, nesta e noutras realidades educativas, seguindo a conceção defendida por Lewin (1936, *apud* Sousa, 2005: 140) de que “em vez de se procurar casos conformes com as leis, poder-se-á partir de casos puramente particulares”, mas qualitativamente significativos, para se chegar a elas.

Por outro lado, tratando-se do estudo de um caso em que se altera completamente a estrutura organizacional instituída no 1.º CEB, com base em pressupostos de colegialidade que defendemos, aproximamo-nos da perspectiva de Stake (2006) quando afirma que

“Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo de caso é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos.”

(Stake, 2006: 150)

Recorremos, portanto, a uma abordagem interpretativa porquanto procuramos a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 16), permitindo que falem por si, acedendo ao seu mundo, às suas conceções, às suas práticas e às representações que constroem acerca dos processos desenvolvidos no seu contexto.

Uma vez que se pretende intervir diretamente sobre a realidade educativa, através da implementação de um projeto que operacionaliza a pluridocência no 1.º CEB, de forma sistemática e refletida, acompanhada por procedimentos investigativos, alterando o funcionamento do contexto real no qual se insere, com o propósito de compreender os efeitos dessa transformação na melhoria das condições de

aprendizagem dos alunos, consideramos que a metodologia de Investigação-Ação (IA) seria a que melhor se enquadrava nos pressupostos do nosso estudo.

A IA desenvolvida convergiu para a concepção defendida por Grundy e Kemmis (1988), transcrita no ponto 3.2. do Capítulo II do nosso enquadramento teórico-concetual, que a apresentam como um processo de natureza sistemática e abrangente, que engloba um conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito das políticas educativas, do desenvolvimento profissional e curricular, da planificação e do aperfeiçoamento das escolas, a saber: 1) identificação de estratégias de ação planeadas colaborativamente; 2) implementação da ação; 3) observação da ação; 4) reflexão sobre a ação; e 5) reformulação da ação. Destacamos nesta perspetiva que os participantes na ação participam em todas as fases descritas, de forma integral, tal como aconteceu no nosso estudo.

Neste sentido, podemos afirmar que se desenvolveu uma IA de cariz participativo, na qual a posicionalidade da investigadora se identificou com a apresentada por Mckeran (1998), que voltamos a transcrever por forma a reforçar a ideia do autor:

“Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.”

(Mckeran, 1998: 5, *apud* Máximo-Esteves, 2008: 20).

Nesta concepção de IA, tal como já referimos no enquadramento teórico-concetual, evidencia-se o seu carácter contínuo e cíclico de repetição e alternância de momentos de planificação, ação e reflexão, dando origem a diversos modelos de desenvolvimento, desde o seu surgimento, com Kurt Lewin (1946), até à atualidade.

No caso da nossa investigação, o modelo que desenvolvemos foi o de Kemmis (1988), que já tivemos oportunidade de conceitualizar e caracterizar no Capítulo II (ponto 3.2.). Deste modo, o modelo que norteou o nosso estudo integrou, portanto, os quatro momentos previstos: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Procurámos que, tal como Coutinho *et al.* (2009) assinalam, estes momentos

implicassem, “simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo” sobre, na e para a ação, “gerando uma espiral auto-reflexiva” de construção de conhecimento e de melhoria do ensino e da aprendizagem (Coutinho *et al*, 2009: 368).

Concretizando a filosofia organizativa da IA, que se desenvolve em ciclos espirais de complexidade crescente, efetivamos o estudo percorrendo três ciclos distintos, a saber: 1.º) Criação de condições para o desenvolvimento da investigação e elaboração do plano de investigação-ação; 2.º) Desenvolvimento do 1.º plano de investigação-ação, e 3.º) Desenvolvimento do 2.º plano de investigação-ação e conclusão da investigação.

Cada um dos ciclos enunciados integrou diferentes fases, nas quais as docentes da equipa educativa puderam planear, intervir, observar, analisar, refletir sobre as suas conceções e práticas pedagógicas, partilhar experiências e saberes e (re)formular a sua ação, de forma colaborativa, partilhada e sustentada, construindo conhecimento *na*, *sobre* e *para* a ação. Para este processo de (re)construção do conhecimento praxeológico contribuiu, de forma determinante, o facto das docentes, principalmente as titulares de turma, estarem envolvidas em todas as fases dos diferentes ciclos de IA e, em conjunto com a investigadora, tatearem, passo a passo, os resultados da ação implementada.

O primeiro ciclo de IA decorreu desde junho até 15 de setembro de 2015 e compreendeu três fases: a 1.ª fase abrangeu a proposta do projeto investigativo e a elaboração do plano de IA com as docentes participantes; a 2.ª fase abarcou os procedimentos de legitimação do projeto investigativo no Agrupamento de Escolas (AE), e a 3.ª fase incluiu a divulgação do projeto de investigação aos encarregados de educação dos alunos e a proposta da sua participação.

O segundo ciclo de IA decorreu de 16 de setembro de 2015 até agosto de 2016 e também compreendeu três fases: a 1.ª fase abarcou o desenvolvimento e monitorização do plano inicial de investigação-ação; a 2.ª fase incidiu no balanço global da ação implementada e dos resultados obtidos, e a 3.ª fase contemplou a (re)formulação do 1.º plano e, conseqüente, elaboração do 2.º plano de IA.

O terceiro e último ciclo de IA decorreu de 12 de setembro de 2016 a agosto de 2017 e compreendeu igualmente três fases: a 1.^a fase integrou a divulgação do 2.^o plano de IA aos encarregados de educação e aos alunos; a 2.^a fase abarcou o desenvolvimento e monitorização do 2.^o plano de IA, e a 3.^a fase incidiu no balanço geral do projeto investigativo e na análise do seu impacto nos diferentes participantes.

Para um maior esclarecimento e compreensão dos procedimentos operacionais desencadeados em cada um dos ciclos de IA e respetivas fases, bem como dos seus objetivos (de investigação e/ou ação) e intervenientes diretos, apresentamos uma síntese dessas informações no Quadro 4.1.

Quadro 4.1: Síntese do desenvolvimento dos Ciclos de investigação-ação.

Ciclo	Fase	Objetivos	Procedimentos	Intervenientes	Tempo
1. ^o - Criação de condições para o desenvolvimento da investigação e elaboração do plano de IA	1. ^a - Proposta e elaboração do plano de IA	<ul style="list-style-type: none"> Definir o problema. Motivar as docentes para o projeto investigativo. Delinear, conceptual e operacionalmente, o projeto investigativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de desenvolvimento da IA às DTT. Aceitação da proposta de investigação. Elaboração do plano de IA. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. DTT participantes. 	junho e julho 2015
	2. ^a - Legitimação do projeto investigativo	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a autorização e aprovação interna (AE) para o desenvolvimento da investigação. Solicitar a aprovação da Administração Central (DGEstE) para o desenvolvimento da investigação. Constituir a equipa educativa. Preparar as condições organizacionais para o desenvolvimento do projeto investigativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de desenvolvimento da IA à Direção do AE. Envio do projeto investigativo para aprovação em Conselho Pedagógico (CP). Envio do pedido de autorização para a investigação à DGEstE/DSRAL. Receção da aceitação (tacitamente aceite) da DGEstE. Elaboração dos horários letivos e distribuição dos espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. Direção do AE. Elementos do CP. DSRAL e DGEstE. Coordenador de Estabelecimento da escola. 	julho e agosto 2015
	3. ^a - Divulgação do projeto de IA	<ul style="list-style-type: none"> Divulgar o projeto investigativo aos encarregados de educação (E.E.) e alunos. Motivar os E.E. e alunos para a participação na investigação. Divulgar o projeto investigativo à comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de panfleto informativo sobre o projeto investigativo. Reunião com os E.E. e alunos. Reunião com os docentes do Departamento do 1.^o CEB e Pré-Escolar do AE. Reunião com os assistentes operacionais (AO) da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. E.E. e alunos. Equipa Educativa. Docentes da escola. AO. 	16 setembro 2015

3.º - Desenvolvimento do 2.º plano de IA e conclusão da investigação.	2.º - Desenvolvimento do 1.º plano de IA				
	1.ª – Desenvolvimento e monitorização do plano de IA	<ul style="list-style-type: none"> Operacionalizar o plano de IA. (Re)Planificar a prática letiva de forma colaborativa, integrada, intencional, diversificada e diferenciada. Analisar as reações, as práticas e os resultados. Recolher e tratar os dados necessários à monitorização do plano de IA. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecionação em pluridocência/equipa educativa. Reuniões semanais da equipa educativa. Redação do Diário de Bordo. Sessões de análise e reflexão com os E.E. Recolha e análise documental. Realização de entrevistas individuais às DTT. Realização de entrevistas <i>focus group</i> com alunos e equipa educativa. Aplicação de questionário aos E.E.. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. Equipa Educativa. E.E. Alunos. 	de setembro 2015 a julho 2016
	2.ª – Balanço global do plano de ação e dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> Analisar os dados recolhidos. Refletir acerca dos resultados do plano de ação desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> Tratamento dos dados recolhidos. Reuniões com a equipa educativa. Redação dos documentos síntese de análise e triangulação de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora Equipa Educativa. 	julho 2016
	3.ª – Elaboração do 2.º plano de IA	<ul style="list-style-type: none"> (Re)Formular o plano de IA inicial, com base nos resultados da ação e nas propostas. Constituir a equipa educativa para 2016/ 2017. Preparar as condições organizacionais para o desenvolvimento do 2.º ano do projeto investigativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise das sugestões de melhoria dos participantes no estudo. Reuniões com a equipa educativa. Elaboração do 2.º plano de IA. Elaboração dos horários letivos e distribuição dos espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. Equipa Educativa. Coordenador de Estabelecimento da escola. Direção do AE. 	agosto 2016
	1.ª – Divulgação do 2.º plano de IA	<ul style="list-style-type: none"> Divulgar o 2.º plano de IA aos E.E. e alunos. Divulgar o 2.º plano de IA à comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunião com os E.E. e alunos. Reunião com os docentes do Departamento do 1.º CEB e Pré-Escolar do AE. Reunião com os AO da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. E.E. e alunos. Equipa Educativa. Docentes da escola. AO. 	12 setembro 2016
	2.ª - Desenvolvimento e monitorização do 2.º plano de IA	<ul style="list-style-type: none"> Operacionalizar o 2.º plano de IA. (Re)Planificar a prática letiva de forma colaborativa, integrada, intencional, diversificada e diferenciada. Analisar as reações, as práticas e os resultados da ação. Recolher e tratar os dados necessários à monitorização do plano de IA. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecionação em pluridocência/equipa educativa. Reuniões semanais da equipa educativa. Redação do Diário de Bordo. Recolha e análise documental. Realização de entrevistas <i>focus group</i> com alunos e equipa educativa. Aplicação de questionário aos E.E.. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. Equipa Educativa. E.E. Alunos. 	de setembro 2016 a julho 2017
3.ª - Balanço geral da investigação e análise do seu impacto	<ul style="list-style-type: none"> Analisar os dados recolhidos. Refletir acerca dos resultados do plano de ação desenvolvido. Refletir acerca do impacto do projeto investigativo nos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tratamento dos dados recolhidos. Reuniões com a equipa educativa. Redação dos documentos síntese de análise e triangulação de resultados. Conclusão do projeto investigativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora. Equipa Educativa. 	julho e agosto de 2017	

A escolha da IA enquanto metodologia de investigação do nosso estudo sustenta-se nos objetivos a que nos propusemos, no sentido em que procuramos "a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática" (Latorre, 2003 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363). Pressupomos, também, que "o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores" (Simões, 1990 *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 363), potenciando a construção de conhecimento teórico-prático, a mudança das práticas no contexto real e a transformação das mentalidades dos atores educativos.

O carácter eminentemente participativo, interativo e cooperativo da IA, também beneficiou os propósitos metodológicos da investigação pois propiciou o estabelecimento e desenvolvimento de relações de colaboração sólidas entre todos os participantes na situação em estudo. Ao longo do nosso estudo, os diferentes protagonistas participaram na tomada de decisões acerca do decurso da investigação, na ação e na reflexão, cultivando a responsabilização e compromisso de todos na condução do projeto investigativo, na mudança e na melhoria das práticas e na construção de significados coletivos acerca da Educação (Máximo-Esteves, 2008).

Outro aspeto de grande relevância para a utilização da metodologia de IA prendeu-se com o facto do conhecimento construído e/ou adquirido através de um processo de IA poder ser imediatamente aplicado, proporcionando o início imediato de ciclos sucessivos de melhoria das estratégias metodológicas utilizadas e das opções tomadas, permitindo a sustentabilidade da sua eficácia (Máximo-Esteves, 2008).

No sentido da construção de uma compreensão holística dos fenómenos, a partir da sua descrição e interpretação, recorreremos "a procedimentos empírico-dedutivos (dedução das generalidades, da compreensão dos fenómenos, a partir da prática), observantistas (dedução através da observação em campo; observação-acção) e hermenêuticos (interpretações efectuadas a partir da análise do conteúdo de textos, de entrevistas, de perguntas abertas de questionários, etc.)" (Sousa, 2005: 31).

A fonte das informações foi o seu ambiente natural, através do contacto direto com os protagonistas, tendo a investigadora assumido o papel de instrumento principal da recolha dos dados. Estes foram essencialmente de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que o nosso interesse se centrou, sobretudo, nos processos e nas representações dos participantes.

A análise dos dados, por seu lado, foi efetuada pela investigadora de forma indutiva e crítica, sendo o interesse primordial a compreensão dos significados que os participantes atribuíram às suas experiências pessoais, profissionais, familiares e educativas no âmbito do projeto investigativo no qual participaram, bem como as representações construídas acerca do seu impacto.

A nossa orientação metodológica aproximou-se também dos fundamentos da teoria fenomenológica, defendida por Curtis e Mays (1978), que atribui maior relevo à compreensão, ao significado e ao sentido dos fenómenos do que aos resultados em si, embora neste caso os resultados também assumam alguma relevância na confirmação das conjeturas.

Considerando, então, que a natureza da investigação que empreendemos se encontra devidamente contextualizada nos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados anteriormente, passamos, de seguida, à caracterização dos participantes no estudo.

2. Os Participantes do Estudo.

A investigação desenvolveu-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância (E.B.1/JI) Major David Neto, em Portimão. Este estabelecimento escolar pertence ao Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes (AEMTG), que foi formado no final do ano letivo 2012/2013, resultante da agregação de quatro estabelecimentos de ensino, que abrangem desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. O referido agrupamento de escolas (AE) fica situado numa zona urbana, no centro da cidade, e era constituído, nos dois anos de investigação, por uma população discente de cerca de dois mil e quinhentos alunos, uma população docente que rondava os duzentos e cinquenta professores e uma

população não docente de aproximadamente cem elementos, distribuídos entre assistentes técnicos e operacionais.

No que respeita à escola básica do 1.º CEB, na qual se desenvolveu o nosso estudo, esta é uma das escolas de referência na cidade e dá resposta à comunidade local da sua área de influência, de carácter multicultural e heterogéneo. Esta instituição de ensino corresponde à arquitetura de “Plano Centenário” e é composta por três Edifícios, pelos quais se distribuem vinte salas de aula. Num destes edifícios situa-se a cozinha e o refeitório no rés-do-chão e duas salas de aula no primeiro andar. Existe ainda um quarto Edifício, de construção mais recente e moderna, o Pavilhão Gimnodesportivo, no qual se situam também a biblioteca escolar, o laboratório, a reprografia e a sala de professores.

A Escola tinha, no ano letivo de 2015/2016, em exercício de funções, trinta e seis docentes, catorze assistentes operacionais e quatrocentos e oitenta e seis alunos, distribuídos por vinte turmas: quatro turmas de 1.º ano de escolaridade, cinco turmas de 2.º ano, seis turmas de 3.º ano e cinco turmas de 4.º ano. No ano letivo de 2016/2017, o número de docentes e de assistentes operacionais manteve-se, contudo, o número de alunos diminuiu para quatrocentos e oitenta e dois, distribuídos por vinte turmas: quatro turmas de 1.º ano de escolaridade, cinco turmas de 2.º ano, cinco turmas de 3.º ano e seis turmas de 4.º ano.

O “núcleo operacional” desta investigação foi constituído pelas três docentes titulares das turmas envolvidas, que permutaram entre si a leção das três disciplinas nucleares do currículo deste ciclo de ensino: o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Este grupo de docentes foi denominado desta forma pois constituiu o centro nevrálgico de coordenação do plano de ação, responsável pela dinamização dos aspetos práticos do estudo e pela função de elo de conexão, colaboração e sinergia entre todos os restantes participantes do estudo, numa aceção confluyente com o desempenho de uma liderança pedagógica distribuída.

Estas docentes, juntamente com a investigadora, delinearam o Projeto “Professor no Plural”, documento estruturante da ação a desenvolver (Anexo II), que serviu o propósito de legitimar o projeto investigativo junto da Direção do AE, no Conselho

Pedagógico (CP) e da administração central. Para além disso, desempenharam, em conjunto, as tarefas de implementação, monitorização e controle do desenvolvimento da investigação, em sequências de aproximação e distanciamento, evitando que o estudo se desviasse dos objetivos propostos, embora admitindo e operacionalizando alguns caminhos distintos dos previstos inicialmente (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005).

A organização do projeto “Professor no Plural” obedeceu a uma lógica de interligação contínua e continuada dos saberes das diferentes disciplinas do Currículo, bem como à manutenção da ligação afetivo emocional dos alunos à docente titular de turma, aspetos que determinam a especificidade atribuída a este ciclo de ensino (Roldão, 2000; Roldão, 2009) e correspondem às necessidades dos alunos, nesta etapa do seu desenvolvimento, em que “concebem e percecionam predominantemente a globalidade do real” e “porque a abordagem integrada é indispensável para se poder aceder a conhecimentos especializados” (Roldão, 2001: 27-28).

Atentou-se, igualmente, à “necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos” (Roldão, 2009: 110), conducentes a benefícios psicossociais relevantes para as crianças. A equipa educativa assumiu, desde logo, como lemas a coesão, a colaboração e o respeito, numa “engrenagem bem oleada” rumo ao sucesso educativo de todos os alunos, espelhada no logotipo que escolheram para o projeto, que consta em todos os documentos produzidos no seu decurso (Figura I.1).

A estas participantes juntaram-se as restantes quatro docentes, corresponsáveis pela leção das disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Inglês, Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM), todas detentoras de formação especializada nas áreas que lecionam. Num nível menos proativo, mas não menos importante, colaboraram no estudo as duas docentes da Educação Especial, igualmente especialistas nesta área, que acompanharam os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) das turmas envolvidas e que possuíam um conhecimento aprofundado acerca do seu desenvolvimento psicossocial,

emocional e cognitivo, uma vez que desempenhavam essa função desde o ingresso na lecionação no 1.º CEB.

De realçar que a relação afetiva estabelecida entre os alunos e as docentes pertencentes à equipa educativa do estudo não é recente, uma vez que, neste Agrupamento de Escolas, a prática da Monodocência Coadjuvada tem-se vindo a consolidar desde a sua agregação, em todas as turmas, desde o 1.º ano de escolaridade. Foi a partir dessa altura que as docentes participantes deram início ao desenvolvimento da sua atividade profissional nos moldes da coadjuvação educativa, especialmente no que respeita às Expressões Artísticas e à disciplina de Oferta Complementar (OC).

A única docente nova na escola, que pertenceu à equipa educativa constituída para o estudo foi a responsável pela lecionação do Inglês, uma vez que esta alteração na Matriz Curricular do 1.º Ciclo apenas se operacionalizou no ano letivo de 2015/2016, dando cumprimento ao disposto no Decreto-Lei n.º 179/2014, de 12 de setembro. Contudo, consideramos que este aspeto não foi limitador do estudo, dado que se tratava de um elemento novo tanto no contexto da investigação como nas restantes turmas de 3.º ano de escolaridade da escola.

Também se constituíram como participantes na IA os alunos das 3 Turmas envolvidas e os respetivos pais e encarregados de educação. Torna-se pertinente esclarecer que as turmas selecionadas para a investigação se caracterizavam por uma significativa heterogeneidade (social, cultural e económica), aspeto que suportou a sua escolha para os propósitos do estudo. Esta diversidade estendia-se aos Pais e Encarregados de Educação, enriquecendo o desenvolvimento do estudo e contribuindo para a prossecução dos objetivos propostos com uma multiplicidade de conceções e representações acerca do papel da escola, da qualidade do ensino, da nova organização do trabalho escolar e do processo de aprendizagem dos seus filhos.

Assim, tendo em conta a natureza do estudo e os seus objetivos, assim como a dimensão da população, o método de amostragem que se revelou mais adequado foi o da amostragem por conveniência, visto que a recolha de dados foi focada no

grupo de participantes que intervém no desenvolvimento da investigação e mais convém à obtenção dos dados pretendidos: as docentes da equipa, os alunos e os pais e encarregados de educação.

Desta forma, o estudo teve os seguintes **cento e quarenta e cinco** participantes: Equipa Educativa - **três** DTT, **quatro** restantes docentes que lecionam nas Turmas e **duas** docentes da Educação Especial; Alunos – **sessenta e oito**, ou seja, a totalidade dos alunos das três turmas, e Encarregados de Educação – **sessenta e oito**, isto é, a totalidade dos encarregados de educação dos alunos participantes.

A seguir, realizaremos a caracterização mais detalhada de cada um dos grupos de participantes no estudo, no sentido de completar a contextualização da realidade investigada e subsidiar a compreensão dos contornos que a IA assumiu neste contexto e dos aspetos peculiares do caso em estudo.

2.1. A Equipa Educativa.

Partindo do pressuposto que os propósitos e o *design* da investigação que apresentamos requeriam a constituição de uma equipa educativa com características específicas, quer ao nível das suas concepções acerca do ensino, quer ao nível da sua profissionalidade e personalidade, logo à partida havia uma ideia concreta dos elementos docentes da escola que seriam os mais adequados.

Contudo, tendo em conta a função desempenhada pela investigadora na direção do AE, na última reunião de departamento do ano letivo de 2014/2015, em junho de 2015, o desafio para a implementação de um projeto investigativo baseado no conceito de pluridocência, adaptado à especificidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de equipa educativa e num *design* de IA, foi lançado a todas as docentes do 1.º CEB da escola, com enfoque nas responsáveis pelas turmas de 3.º ano de escolaridade no ano letivo de 2015/2016, em virtude de se pretender operacionalizar a mudança nos últimos dois anos de escolaridade do 1.º CEB.

No momento da proposta as docentes da escola levantaram algumas questões relativas à viabilidade/legalidade da investigação e manifestaram a sua preferência

pelo regime de monodocência, sem haver registo de interesse e/ou motivação na participação. Algumas das docentes presentes questionaram acerca de aspetos logísticos do projeto investigativo, bem como dos seus objetivos e propósitos. A proposta ficou, então, no ar, tendo a investigadora referido que as docentes poderiam e deveriam refletir acerca da mesma e, posteriormente, tomar a sua decisão.

No dia seguinte, as docentes titulares de turma cujos perfis melhor se adequavam à investigação proposta manifestaram aceitar participar no estudo e acreditar nos seus pressupostos, revelando imenso entusiasmo e motivação. Quando mencionamos a adequação do seu perfil sustentamo-nos nas suas características pessoais, na sua formação específica e nas capacidades/competências especializadas que cada uma destas docentes possui, nas disciplinas nucleares do Currículo deste nível de ensino.

No que respeita à Formação Inicial das três DTT, todas possuem habilitação profissional para a docência no 1.º e no 2.º CEB, versando as variantes de Matemática/Ciências (duas delas) e de Português/Inglês (a terceira). Estas três docentes optaram por exercer a sua atividade profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem, contudo, terem abandonado a sua predileção por uma das áreas disciplinares, tendo investido nelas, através da Formação Contínua. Todas pertencem ao Quadro do Agrupamento de Escolas, apresentando estabilidade profissional e um trabalho continuado e consolidado na instituição educativa que constitui o contexto do estudo.

A docente que ficou responsável pela lecionação da disciplina de Português (D3), no âmbito do projeto de investigação que se apresenta, realizou Formação no âmbito da Supervisão da classificação das Provas de Aferição e Provas Finais de Ciclo de 4.º ano de escolaridade, em Português, sendo Supervisora do Instituto de Avaliação Educacional, até à data. Realizou, igualmente, Formação ao nível do Novo Programa de Português e das Metas Curriculares do Português, ficando responsável pela elaboração das Provas Finais de Português, ao Nível de Escola,

para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que beneficiavam de adaptações ao nível dos instrumentos de avaliação.

Responsável pela lecionação da Matemática ficou uma das docentes com a Formação especializada em Matemática/Ciências (D1), que optou por investir na primeira delas. Realizou a Formação na Supervisão da classificação das Provas de Aferição e Provas Finais de Ciclo de 4.º ano de escolaridade, em Matemática, e exerce a função de Supervisora do Instituto de Avaliação Educacional também até à data. Participou na Implementação do Novo Programa de Matemática, como responsável interna pelo grupo participante da escola e é formadora creditada nesse âmbito. Devido aos seus conhecimentos especializados e à sua competência, à semelhança da Docente referida anteriormente, tem sido a responsável pela elaboração das Provas Finais de Matemática, a Nível de Escola.

A disciplina de Estudo do Meio ficou sob a responsabilidade da outra docente detentora de especialização na área da Matemática/Ciências, cujo percurso profissional e aptidão pessoal a orientou no sentido do desenvolvimento de competências específicas na área do Ensino Experimental das Ciências, ao nível do 1.º CEB (D2). A referida docente participou na Formação Contínua desenvolvida no âmbito do Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB, tendo inclusivamente desempenhado funções de Formadora. Após este período formativo, envolveu-se no desenvolvimento de um Projeto de Ensino Experimental das Ciências no AE no qual exercia funções na altura, tendo dinamizado atividades neste âmbito em todas as turmas do 1.º CEB, em regime de monodocência coadjuvada. Esta docente é detentora do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e, portanto, detentora de conhecimentos e capacidades específicas em termos de investigação qualitativa em Educação que, aliadas às competências avaliativas das restantes DTT participantes constituem uma mais-valia para o processo investigativo que desenvolvemos.

No que concerne às motivações destas docentes para aderir ao projeto, recolhidas através de documentos escritos que lhes foram solicitados no início do 1.º Ciclo de IA, cujas codificações são MD1 e MD2/MD3 e constituem anexo a esta tese (Anexo

V), versam os mais variados aspetos, desde a “necessidade interior de uma mudança nos seus ritmos profissionais” e uma “rutura na organização do seu trabalho”, passando pela “oportunidade de abraçar novos desafios e fazer parte de uma equipa pedagógica unida e colaborante em prol do sucesso educativo dos alunos” e culminando em aspetos relacionados com a “possibilidade de focar todas as suas capacidades e conhecimentos na leção das suas disciplinas de eleição, construindo materiais diversificados e planificando estratégias e atividades educativas significantes para os alunos”, sem, contudo, “perder a noção da globalidade do desenvolvimento dos seus alunos” (palavras das docentes).

Esta motivação intrínseca que permitiu clarificar o perfil das docentes, revelou-se de grande importância para a prossecução dos objetivos a que nos propusemos, na medida em os resultados de alguns estudos apresentam o entusiasmo e motivação do professor como comportamentos determinantes para a melhoria da eficácia do ensino (Darling-Hammond, 2000; Seidl & Shavelson, 2007).

Para além das três docentes titulares das turmas, integraram a equipa educativa do projeto investigativo mais quatro docentes, duas das quais de outros níveis/ciclos de ensino, nomeadamente a docente (D6) responsável pela Expressão e Educação Musical (2.º CEB) e a docente (D5) responsável pela Oferta Complementar – TIC – “Iniciação da Programação no 1.º Ciclo (IP1)” (3.º CEB e Secundário). As restantes duas docentes (D4 e D7) são responsáveis pela leção do Inglês (grupo de recrutamento 120) e pelas Expressões Plástica, Dramática e Físico-Motora (1.º CEB). De realçar que esta última docente só fez parte da equipa educativa no ano letivo 2015/2016, tendo sido substituída na leção das suas disciplinas pela docente responsável pelo Estudo do Meio no ano letivo de 2016/2017, por motivos meramente relacionados com a distribuição de serviço no AE.

A seleção destas docentes para integrar a equipa educativa pautou-se por critérios relacionados com a motivação e interesse revelados, bem como pela sua experiência letiva no 1.º CEB e na escola, em regime de monodocência coadjuvada.

As duas docentes da Educação Especial que acompanham os alunos com NEE das três turmas participantes (D8 e D9), embora não tenham sido escolhidas porque o acompanhamento destes alunos lhes foi atribuído em anos letivos anteriores, ao tomarem conhecimento da investigação, integraram a equipa educativa manifestando alguma curiosidade pela experiência e motivação pela participação.

Apresentados os critérios seguidos na seleção das docentes participantes, bem como alguns aspetos relevantes acerca da sua formação e experiência profissional, das suas motivações e das suas funções na equipa educativa, exibimos de seguida uma síntese do seu perfil pessoal e profissional, para um conhecimento mais aprofundado das mesmas. Os dados constantes na tabela foram recolhidos diretamente junto das docentes, através de registo simples.

Tabela 4.1: Perfil pessoal e profissional das docentes da equipa educativa.

		Docentes Participantes								
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Faixa Etária	31-40			X	X	X			X	
	41-50	X	X					X		
	51-60						X			X
Formação Académica	Bacharelato									
	Licenciatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Pós-graduação								X	
	Mestrado		X				X			X
	Doutoramento									
Situação profissional	Contrato				X					
	QV								X	
	QA	X	X	X		X	X	X		X
Tempo de serviço	0-10				X					
	11-20	X	X	X		X		X	X	
	21-30						X			X
Nível de Ensino	Pré-Escolar									X
	1.º CEB	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2.º CEB						X			
	3.º CEB					X				
	Secundário					X				

De uma forma global, podemos verificar que a maioria das docentes participantes se situava na faixa etária dos trinta e um aos cinquenta anos, havendo apenas duas na faixa etária dos cinquenta e um aos sessenta anos. Constatamos que se trata de uma equipa docente cujas idades revelam alguma dispersão, abarcando três faixas etárias, denunciando um encontro de várias gerações envolvidas num projeto comum.

No que respeita à formação académica, verificamos que a formação inicial da totalidade das docentes foi Licenciatura, havendo uma docente que a completou com uma Pós-graduação e três com um Mestrado, dotando a equipa com conhecimentos e competências ao nível de metodologias de investigação em educação.

No que concerne à situação profissional, verificamos que se trata de uma equipa com estabilidade, sendo a sua maioria composta por docentes do Quadro do Agrupamento. Apenas duas docentes se excecionavam, sendo uma delas pertencente ao Quadro de Vinculação do Algarve e a outra encontrava-se em regime de Contrato.

Quanto ao tempo de serviço, os dados contidos na tabela permitem verificar que as docentes da equipa possuíam, na sua grande maioria, entre onze e trinta anos de serviço, encontrando-se apenas uma delas nos primeiros dez anos de serviço. Este aspeto aponta para uma equipa educativa com uma experiência profissional já bastante alargada.

Em relação ao nível de ensino em que lecionavam, a maioria da equipa desempenhava as suas funções docentes exclusivamente no 1.º CEB, embora uma das docentes também acompanhasse alunos da Educação Pré-Escolar, outra lecionava igualmente no 2.º CEB e uma terceira desempenhasse as suas funções simultaneamente no 3.º CEB e Secundário.

As informações contidas na Tabela 4.1 permitem constatar que a equipa educativa que participou na investigação se pode caracterizar pela estabilidade e experiência profissional, pela especialização disciplinar, pela versatilidade e diversificação na

lecionação nos diferentes níveis/ciclos de ensino, acrescentando imenso valor ao trabalho colaborativo em equipa, à ação pedagógica e à IA que se desenvolveu.

2.2. Os Alunos.

A investigação envolveu sessenta e oito alunos de três turmas, ao longo dos seus 3.º e 4.º anos de escolaridade. Estes participantes foram concomitantemente o foco e o alvo da investigação desenvolvida. Foi *com* eles, *para* eles e *por* eles que se implementou a mudança na organização do trabalho escolar.

A seleção destas três turmas consubstanciou-se em critérios relacionados com os propósitos do estudo, que confluíram na perfeição com a disponibilidade das docentes titulares das turmas em participar. Estes sessenta e oito alunos, na sua maioria, evidenciavam níveis de sucesso suficientes, um pouco abaixo das restantes turmas do mesmo ano de escolaridade da escola, e apresentavam uma elevada heterogeneidade a nível académico, cultural, social, económico e linguístico.

Para uma melhor compreensão das características peculiares das turmas intervencionadas organizámos a Tabela 4.2 na qual se caracterizam os 68 alunos participantes por turma: Turma 1 (T1), composta por vinte e seis alunos; Turma 2 (T2), composta por vinte e um alunos, e Turma 3 (T3), composta por vinte e um alunos. Os dados constantes na tabela foram recolhidos a partir das listas das turmas.

A partir dos dados expressos na tabela que se segue podemos verificar que a maioria dos alunos (cinquenta e um) se encontrava, nos dois anos letivos, dentro da idade prevista, não tendo no seu percurso académico qualquer retenção. Com uma retenção, em anos de escolaridade anteriores, encontravam-se catorze alunos que manifestavam na sua idade esse desfasamento. Os três alunos com duas retenções em anos anteriores distribuíam-se pelo desfasamento cronológico de dois anos (dois) e três anos (um). Este último aluno apresentava um desfasamento cronológico incoerente com o número de retenções em virtude de ter ingressado na escolaridade obrigatória um ano depois do previsto.

Tabela 4.2: Perfil pessoal e académico dos alunos participantes.

	2015/16-2016/17	Alunos Participantes			
		T1	T2	T3	Total
Idade	8 - 9 anos	21	13	17	51
	9 - 10 anos	4	7	3	14
	10 - 11 anos	1	1	0	2
	11 - 12 anos	0	0	1	1
Género	Feminino	16	12	9	37
	Masculino	10	9	12	31
n.º Retenções anteriores	0	21	13	17	51
	1	4	7	3	14
	2	1	1	1	3
n.º NEE	PEI	1	0	3	4
	CEI	1	3	1	5

Em termos de distribuição por género, podemos verificar que se encontrava equilibrado, com uma ligeira preponderância do género feminino em relação ao masculino (+seis), principalmente na T1 e T2, sendo que a T3 revertia essa tendência.

Estas três turmas integravam, no total, nove alunos com NEE de carácter permanente, 5 dos quais usufruíam de Currículo Específico Individual (CEI) (art.º 21.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e os restantes 4 beneficiavam de Programas Educativos Individuais (PEI) (art.º 8.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Um dos PEI era referente a um aluno que se encontrava abrangido pela Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto (Regime Especial de Proteção de Crianças e Jovens com Doença Oncológica).

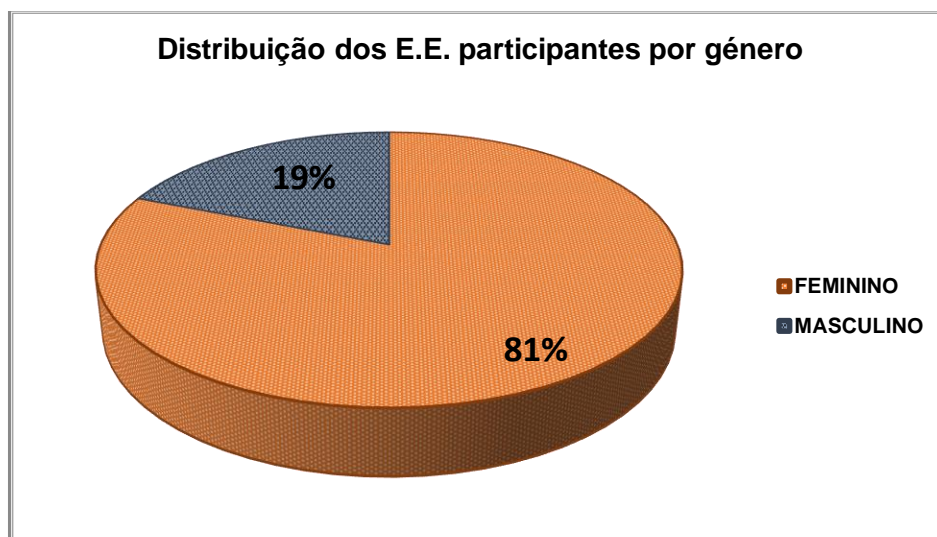
2.3. Os Encarregados de Educação.

Também se constituíram participantes na investigação que apresentamos a totalidade dos Pais e Encarregados de Educação (E.E.) dos alunos das três turmas. A seleção deste grupo de participantes veio no sentido em que uma vez que acompanharam os seus educandos, ao longo do desenvolvimento do processo

investigativo, puderam contribuir para a sua monitorização e melhoria, através da multiplicidade de conceções e representações que possuem acerca do papel da escola, da qualidade do ensino, da organização do trabalho escolar e do processo de aprendizagem dos seus filhos.

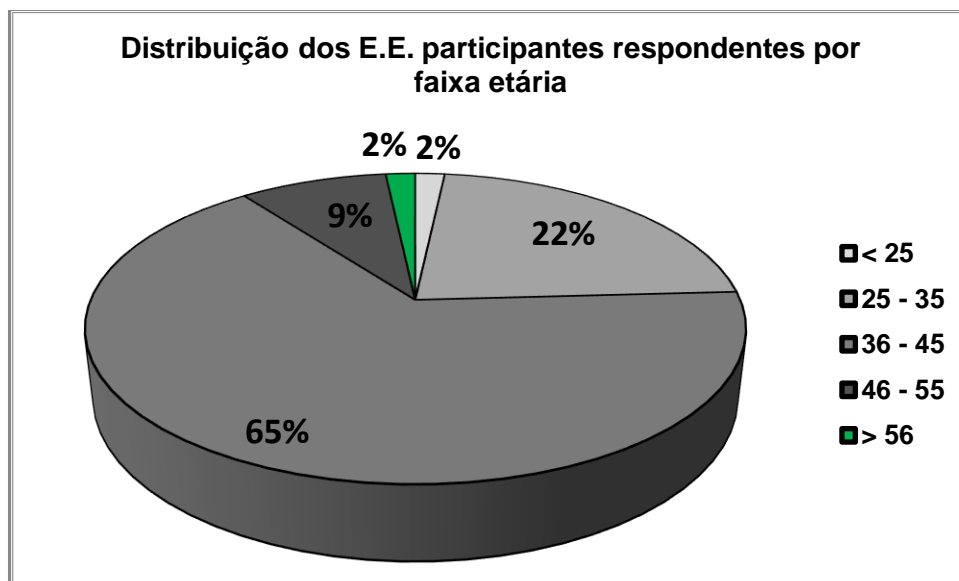
Os dados referentes à caracterização destes participantes, que se apresentam de seguida, foram recolhidos através do primeiro questionário (Q1) que lhes foi aplicado, no final do ano letivo de 2015/2016, ao qual responderam cinquenta e oito dos sessenta e oito E.E. participantes, representando uma participação expressiva e representativa de 87%.

Gráfico 4.1 – Caracterização dos E.E. participantes por género.



No que concerne ao género, podemos observar que a grande maioria dos E.E. (81%) participantes pertencia ao sexo feminino, sendo que apenas 19% eram do sexo masculino.

Gráfico 4.2 – Distribuição dos E.E. participantes por faixa etária.



No que respeita à distribuição dos E.E. participantes pelos escalões etários disponibilizados no questionário, destaca-se a faixa que abarca as idades compreendidas entre os trinta e seis e os quarenta e cinco anos de idade com 65% dos E.E. a enquadrar-se nela. De seguida, com 22% surgem os E.E. que tinham entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de idade e com 9% os que se inscreviam na faixa etária dos quarenta e seis aos cinquenta e cinco anos.

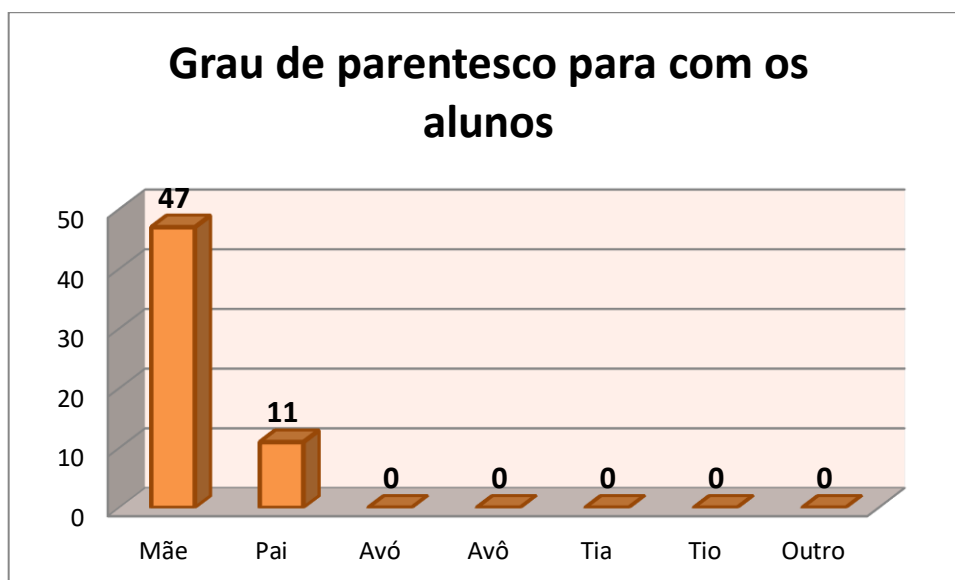
Por último, com menos de vinte e cinco e mais de cinquenta e seis anos surgiam apenas 2% dos inquiridos, respetivamente. Podemos, portanto, verificar que as idades dos E.E. participantes se concentravam, na grande maioria, entre os vinte e cinco e os quarenta e cinco anos de idade (87%).

No final do estudo (junho de 2017) as alterações verificadas no enquadramento dos E.E. nas faixas etárias refletiram a evolução temporal ocorrida entre a aplicação dos dois questionários (um ano).

No que concerne ao grau de parentesco dos E.E. participantes para com os alunos das turmas envolvidas no projeto de investigação, tal como se pode observar no Gráfico 4.3, quarenta e sete dos respondentes afirmaram ser a mãe e onze deles

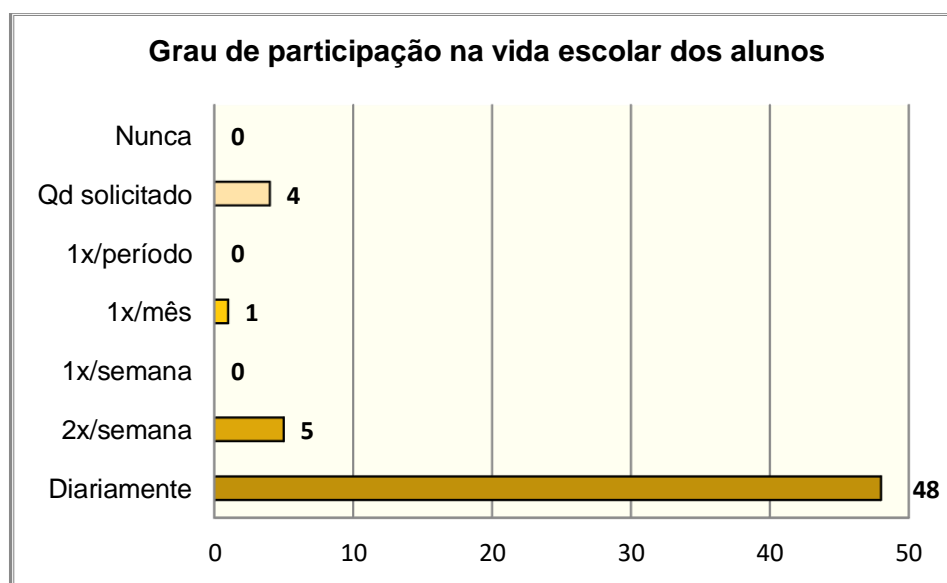
declararam ser o pai, confirmando a distribuição por gênero apresentada anteriormente.

Gráfico 4.3 – Grau de parentesco dos E.E. participantes para com os alunos.



Por último, para um melhor entendimento do nível de proximidade entre estes participantes e a realidade escolar vivida pelos seus educandos, apresentaremos dados referentes ao seu grau de participação na vida escolar dos alunos.

Gráfico 4.4 – Grau de participação dos E.E. participantes na vida escolar dos alunos.



Quando questionados acerca do seu nível de participação/envolvimento na vida escolar dos seus educandos, a grande maioria dos E.E. participantes (quarenta e oito) afirmou acompanhar diariamente o trabalho escolar dos alunos. Os restantes dez respondentes declararam acompanhar a vida escolar dos seus educandos duas vezes por semana (cinco), apenas quando solicitados (quatro) e uma vez por mês (um).

Consideramos que o grau de participação acima apresentado permite perceber a proximidade que estes participantes tiveram em relação ao estudo, que lhes permitiu acompanhar e decidir, com conhecimento de causa, os contornos que tomou, valorizando a sua participação ativa.

Encontrando-se apresentados os participantes no estudo, passamos à apresentação das técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação desenvolvida.

3. Técnicas de Recolha de Dados.

Neste ponto, serão descritos e justificados todos os procedimentos metodológicos adotados na recolha dos dados, que obtiveram fundamento nas opções teóricas e metodológicas características do paradigma qualitativo, da tipologia de estudo de caso e da metodologia de IA. Serão, igualmente, apresentados e caracterizados os instrumentos de recolha de dados aplicados e descritos, pormenorizadamente, os seus processos de elaboração e aplicação.

A recolha dos dados na IA desenvolvida pautou-se pela flexibilidade, diversidade e multiplicidade, por forma a possibilitar a obtenção de um leque de informações o mais abrangente e detalhado possível, capaz de captar a complexidade e multidimensionalidade dos processos e ações em estudo (Herr & Anderson, 2015), isto é, combinando métodos quantitativos e qualitativos, numa posição “que poderemos designar por *ecléctica*” (Sousa, 2005: 33).

Com base nestes pressupostos, as técnicas de recolha de dados que se utilizaram no estudo foram o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada

(individual e focalizada em grupo), a observação participante e a análise documental, uma vez que se considerou possuírem as características mais adequadas ao tipo de investigação em curso, ao número de protagonistas do estudo e à especificidade da sua intervenção, para além de se mostrarem as mais apropriadas para a recolha da informação que se pretendia analisar.

3.1. Inquérito por questionário.

A seleção deste instrumento de recolha de dados no âmbito do nosso estudo relaciona-se com a sua extrema utilidade na recolha de dados a um número relativamente vasto de participantes, aos quais se tornaria insustentável, por exemplo, realizar entrevistas semiestruturadas, quer pela morosidade do processo de recolha dos dados, quer pela quantidade de informação para tratar (Hill & Hill, 2005).

Um questionário é constituído por um conjunto de perguntas escritas, utilizado para recolher informação sobre a temática em estudo, através das respostas dadas pelos inquiridos. Desta forma, consegue-se obter informação objetiva, clara e concisa sobre as representações dos inquiridos acerca do assunto em análise, a sua intervenção no processo, as suas expectativas, os seus sentimentos e as suas experiências, sem que se verifique o constrangimento determinado pela presença do investigador (Hill & Hill, 2005).

No âmbito da presente investigação foram aplicados três questionários: um questionário aos alunos (QA), no final da primeira semana de implementação do projeto investigativo, e dois questionários à totalidade dos pais e encarregados de educação dos alunos das três turmas envolvidas no projeto investigativo, o Questionário um (Q1) no final do primeiro ano letivo de desenvolvimento do projeto (2.º Ciclo de IA) e o Questionário dois (Q2) no final do segundo e último ano letivo (3.º Ciclo de IA), com o objetivo primordial de recolher informação útil, objetiva, vasta e detalhada acerca das dimensões em estudo, do ponto de vista destes participantes.

Passamos agora à apresentação dos procedimentos de construção e aplicação dos três inquéritos por questionário aplicados no nosso estudo.

3.1.1. Questionário aos Alunos.

Realçamos que a aplicação deste questionário aos alunos resultou de uma iniciativa proativa por parte das docentes titulares de turma participantes na investigação, no sentido de contribuir para a recolha de dados abrangentes e contextualizados de suporte às opções investigativas a tomar, bem como de recolher sugestões de melhoria capazes de (re)orientar a ação educativa e a IA.

Na elaboração deste questionário as docentes observaram a definição clara dos objetivos que fundamentaram a sua aplicação, para que a informação recolhida fosse suficiente, servisse os propósitos da investigação e possibilitasse a compreensão dos fenómenos estudados.

Os objetivos da aplicação do QA foram, por um lado, recolher as opiniões dos alunos quanto ao projeto investigativo, nomeadamente se gostavam ou não da mudança, quais os motivos para tal (Anexo IV - questão 1.) e os aspetos mais positivos e os menos positivos que identificavam no projeto (Anexo IV - questões 2. e 3.), e, por outro, efetuar o levantamento de sugestões para melhorar a atuação das docentes envolvidas (Anexo IV - questão 4.).

Neste questionário foram apenas formuladas quatro perguntas abertas, ou de resposta livre, nas quais os alunos puderam responder com as suas próprias palavras e utilizando o grau de exatidão que pretendiam (Hill & Hill, 2005). A utilização deste tipo de pergunta revelou-se particularmente indicado para esta inquirição inicial, dado que possibilitou o acesso às opiniões e sentimentos reais das crianças participantes face ao primeiro impacto do projeto investigativo nos seus participantes mais importantes.

No processo de elaboração dos questionários, as docentes tiveram em conta a faixa etária dos alunos, adequando a linguagem e formulando as instruções de registo e as questões de forma concisa, clara e objetiva. Para além deste aspeto,

procuraram organizar as perguntas de forma coerente, para não quebrar o raciocínio dos inquiridos, e organizar o questionário de forma atrativa, utilizando um quadro de registo das respostas, para não tornar entediante o seu preenchimento. Nas instruções foi solicitado aos alunos que respondessem com sinceridade às perguntas colocadas e foi garantida a confidencialidade das suas opiniões e foi salvaguardado o anonimato.

Não se considerou necessária a realização de um pré-teste para legitimar o questionário construído dada a extensão reduzida do mesmo e a simplicidade das questões colocadas, considerando que eram de fácil compreensão e resposta, que a linguagem utilizada era simples e adequada e que não provocavam ansiedade nem dúvida nos alunos.

Contudo, foi solicitada previamente a autorização aos encarregados de educação para aplicação dos questionários aos alunos, verificando-se a concordância total. Assim, o QA foi aplicado no final da primeira semana de implementação do projeto investigativo, no dia vinte e cinco de setembro de 2015, e o método de preenchimento adotado foi o auto registo, sendo que os próprios alunos registaram as suas respostas diretamente nas folhas de questionário, na sala de aula, com a presença das docentes, mas sem a sua intervenção.

Nesta recolha de dados participaram apenas sessenta dos sessenta e oito alunos envolvidos na investigação, em virtude de haver cinco alunos com Currículo Específico Individual, cujas necessidades educativas especiais de carácter permanente inviabilizam a participação autónoma e anónima em recolhas de dados por escrito, um aluno que se encontrava em fuga à escolaridade e dois alunos que faltaram às aulas no dia da aplicação, por doença. Não obstante, considerou-se que este aspeto não representava prejuízo para a validade dos dados recolhidos, porquanto se registou uma participação expressiva de 82% dos alunos participantes no estudo.

A recolha dos questionários foi efetuada pelos alunos, de forma aleatória, e na ausência das docentes, para que não houvesse hipótese de efetuar a ligação entre o aluno e o questionário por si respondido, salvaguardando o anonimato.

Após a recolha dos questionários, deu-se início aos procedimentos de análise e de tratamento dos dados neles contidos, que serão descritos adiante, no ponto 4 do presente capítulo.

3.1.2. Questionários aos Encarregados de Educação.

Relembramos que ao longo da presente investigação foram aplicados dois questionários à totalidade dos pais e encarregados de educação dos alunos das três turmas envolvidas no projeto investigativo, o Q1 no final do 2.º ciclo de IA e o Q2 no final do 3.º ciclo de IA, com o objetivo primordial de recolher informação útil, objetiva, vasta e detalhada acerca das dimensões em estudo, do ponto de vista destes participantes.

Foram construídos dois questionários distintos a aplicar em cada um dos momentos supramencionados, tendo em conta a qualidade e pertinência da informação que podiam fornecer acerca do desenvolvimento do projeto de IA, das reformulações que este sofreu e do conhecimento que possuíam acerca da evolução das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus educandos, no final destas duas fases do processo investigativo.

Na elaboração dos questionários foi observada a definição clara dos objetivos que fundamentaram a sua aplicação, para que a informação recolhida não fosse insuficiente, não permitindo concluir coisa alguma, ou, pelo contrário, excedentária, que não servisse os propósitos da investigação em curso ou possibilitasse a ocorrência de desvios na compreensão dos fenómenos estudados.

No que respeita ao Q1 (Anexo VIII), os objetivos da sua aplicação foram, por um lado, efetuar a recolha dos dados pessoais dos E.E. com vista à sua caracterização e, por outro, conhecer as suas reações perante a mudança da organização do trabalho escolar e aceder às opiniões destes participantes acerca da contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados escolares, para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, para um maior envolvimento da sua parte na vida escolar, para uma melhoria da qualidade do ensino e para uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo de

ensino. Também se pretendeu saber quais os aspetos mais positivos e menos positivos identificados pelos E.E. na investigação, após o desenvolvimento do 1.º plano de ação, e recolher sugestões de melhoria para operacionalizar no 2.º ano de investigação (3.º Ciclo de IA).

Para além dos objetivos acima expostos, a aplicação deste primeiro questionário também cumpriu o propósito de contribuir para a monitorização do desenvolvimento da investigação, verificando a adequação do plano de ação aos propósitos do estudo e às questões de investigação, e de confirmar algumas conjecturas acedidas através da análise dos dados recolhidos através de outras técnicas aplicadas.

Em relação aos objetivos subjacentes à aplicação do Q2 (Anexo XI) estes foram, em primeiro lugar, aceder às representações dos E.E. participantes acerca do impacto da investigação desenvolvida nos resultados escolares dos seus educandos, no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, no seu envolvimento na vida escolar dos discentes, na qualidade do ensino ministrado e na preparação dos alunos para a transição de ciclo de ensino. Em segundo lugar, pretendeu-se conhecer os aspetos mais positivos e menos positivos reconhecidos pelos E.E. no projeto investigativo, para além de aceder a uma apreciação global do seu desenvolvimento ao longo dos dois anos letivos. Neste questionário foram colocadas duas questões relativas a dados pessoais apenas para confirmar e fiabilizar os dados de caracterização do questionário inicial.

A aplicação do Q2 permitiu, ainda, recolher dados globais passíveis de confirmar a prossecução dos objetivos do estudo e de responder às questões de investigação, através da sua triangulação com as restantes informações recolhidas pelos outros processos aplicados ao longo da presente investigação, e concluir a participação dos E.E. no estudo.

Nos dois questionários aplicados aos E.E. na presente investigação, as questões foram formuladas em dois formatos: perguntas abertas (de resposta livre) e perguntas fechadas (de escolha múltipla). Nas perguntas abertas, os inquiridos puderam responder com as suas próprias palavras e ideias, utilizando o grau de exatidão que pretendiam. Este tipo de pergunta revelou-se particularmente indicado

para a investigação que apresentamos, uma vez que permitiu aceder às opiniões, às perceções e às sensibilidades dos pais e encarregados de educação face às temáticas em análise, pelo que foi utilizado relativamente aos aspetos em que tal se verificou indispensável (Hill & Hill, 2005).

No que ao Q1 concerne, as onze perguntas abertas nele incluídas tiveram como propósito, por um lado, conhecer os sentimentos, opiniões e representações dos E.E. face ao projeto investigativo em curso (Anexo VIII - questões 2.1.; 2.8. e 2.9.), e, por outro, aceder aos motivos justificativos das suas posições acerca das diferentes valências/contributos do mesmo (questões 2.2.1.1.; 2.2.2.1.; 2.3.1.; 2.4.1.; 2.5.1.; 2.6.1 e 2.7.1.). Esta tipologia de questão foi aproveitada igualmente para efetuar a recolha de sugestões de melhoria para o plano de ação a desenvolver no segundo ano letivo de investigação (questão 3.1.).

No Q2 apenas foram colocadas duas perguntas abertas, as questões 2.5.2. e 3.3. (Anexo XI). No caso da primeira questão (2.5.2.), o seu propósito foi conhecer os motivos justificativos apresentados pelos respondentes face à não contribuição do projeto investigativo para uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo de ensino, dado que não se recolheram no Q1 hipóteses de resposta a facultar acerca deste aspeto. Quanto à segunda (3.3.), o objetivo subjacente à sua inclusão no questionário foi aceder a uma apreciação global quanto ao desenvolvimento do projeto investigativo, sob o ponto de vista destes participantes.

No que respeita às perguntas fechadas, nas quais os inquiridos podiam escolher uma ou mais respostas entre as hipóteses apresentadas, foram utilizadas pela sua eficácia na recolha de informação mais precisa e objetiva.

As dez questões fechadas, ou de escolha múltipla, constantes no Q1 tiveram como objetivo recolher os dados pessoais para a caracterização dos inquiridos (questões 1.1.; 1.2.; 1.3. e 1.4.) e conhecer as suas posições face às valências/contributos do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, para um maior envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem, para o aumento da participação dos E.E. na vida escolar dos seus educandos, para a melhoria da qualidade do ensino e para a suavização da transição entre ciclos de ensino

(questões 2.2.; 2.3.; 2.4.; 2.5.; 2.6. e 2.7.). No último caso, as opções de resposta facultadas foram apenas três – Sim, Não e Talvez -, para marcar a confirmação, a negação ou a indecisão dos respondentes, prévia à sua fundamentação, de forma a não condicionar a opinião dos inquiridos. Nestas questões, os respondentes apenas podiam selecionar uma opção de resposta, uma vez que todas se caracterizavam pela exclusividade.

No caso do Q2, este compreendia vinte e quatro questões de resposta múltipla, na maioria das quais os inquiridos podiam escolher apenas uma das opções de resposta apresentadas, em parte dos casos porque se excluía mutuamente (questões 1.1.; 1.2.; 1.3.; 2.1.; 2.2.; 2.3.; 2.4. e 2.5.), isto é, nas questões relativas aos dados pessoais (género, idade e grau de parentesco) e de confirmação, negação ou indecisão face ao impacto do projeto investigativo nas diferentes dimensões em análise, acima mencionadas. Os restantes casos relacionavam-se com o facto de que se pretendia apenas conhecer o principal motivo justificativo da opinião expressa pelos respondentes (questões 2.1.1.; 2.1.2.; 2.1.3.; 2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3.; 2.3.1.; 2.3.2.; 2.3.3.; 2.4.1.; 2.4.2.; 2.4.3.; 2.5.1. e 2.5.3.), com o objetivo de confirmar (ou não) uma tendência comum.

Apenas nas questões 3.1. e 3.2., respeitantes aos aspetos mais positivos e menos positivos reconhecidos pelos E.E. no projeto investigativo, foi solicitado que os inquiridos selecionassem mais do que uma opção de resposta de entre as apresentadas, para que se conseguisse aceder aos três aspetos mais e menos positivos identificados por estes participantes no estudo.

De realçar que todas as opções de resposta apresentadas no Q2, respeitantes aos motivos justificativos das posições assumidas pelos inquiridos (Sim, Não e Talvez), foram encontradas através da análise de conteúdo efetuada às questões abertas constantes no Q1 e agregam as opiniões mais expressivas facultadas por estes participantes na primeira inquirição. Procuramos proporcionar uma variedade suficientemente extensa de possíveis respostas, para que os inquiridos não se sentissem forçados a optar por uma resposta que não correspondesse à sua opinião, por escassez de opções disponíveis.

Foi, ainda, deixada em aberto a possibilidade de os inquiridos acrescentarem, sempre que necessário, os seus próprios motivos ou pareceres, se se verificassem distintos de todas as hipóteses enunciadas ou se não se sentissem identificados com as opções que lhes foram apresentadas (Hill & Hill, 2005).

No processo de elaboração dos questionários, foi tido em conta o nível cultural da população a inquirir, adequando a linguagem e formulando as instruções de registo e as questões de forma concisa, clara e objetiva. Para além deste aspeto, procurou-se encadear as perguntas de forma coerente, para não quebrar o raciocínio dos respondentes, e organizar o questionário de forma atrativa, para não tornar entediante e/ou desinteressante o seu preenchimento.

Desta forma, para legitimar os questionários construídos, realizou-se um pré-teste a cada um deles, prévio à sua aplicação, a fim de descobrir se as questões foram bem estruturadas, se eram claramente compreendidas, se eram respondidas com facilidade e se não provocam ansiedade ou dúvida nos inquiridos, bem como se a linguagem utilizada se revelava simples e adequada (Hill & Hill, 2005).

Foram selecionadas, de forma aleatória, duas amostras de pequena dimensão, compostas por três inquiridos apenas, um pertencente a cada uma das turmas participantes no estudo, para realizar a referida testagem, algum tempo antes da aplicação dos questionários à totalidade dos inquiridos, para que se pudessem efetuar os ajustes considerados necessários.

No que respeita ao Q1, o pré-teste decorreu de dois a seis de maio de 2016 e consistiu na entrega dos três questionários aos elementos da amostra e recolha dos mesmos com os comentários e sugestões de melhoria que suscitassem. Um dos E.E. preencheu logo o questionário, como se da inquirição se tratasse, e, oralmente, comentou que não “sentiu qualquer dificuldade no preenchimento”, que considerou que a “linguagem é clara e as perguntas são objetivas”, agradando-lhe o facto de “poder usar as minhas palavras e escrever livremente as minhas opiniões, por isso preenchi logo!” (palavras do E.E., para ver a transcrição na íntegra no Anexo XIV).

Os restantes dois E.E. testados não preencheram o questionário, mas registaram por escrito as suas opiniões. Um deles observou que o questionário era “de fácil preenchimento e acessível a todas as pessoas”, que não era “muito extenso” e abordava “o essencial” (ver comentário na íntegra no Anexo XIV).

O terceiro participante no pré-teste achou que o questionário “não é demasiado extenso, abrange todos os pontos-chave e a sequência das questões está bem organizada” e apresentou duas sugestões de melhoria. Por um lado, propôs a quantificação do grau de envolvimento/participação na vida escolar (questão 1.4.), que na versão original do questionário apresentava opções de resposta como *bastante frequência*, *com frequência* e *alguma frequência*, consideradas de significado ambíguo por este respondente. Por outro lado, sugeriu a inclusão de algumas opções de escolha múltipla nas questões 2.8. e 2.9., referentes aos aspetos mais positivos e menos positivos, com uma hipótese em aberto (outros), de forma a facilitar o preenchimento pelos E.E. que “têm mais dificuldade na expressão escrita” e para facilitar “um pouco a análise dos dados” (consultar comentário na íntegra no Anexo XIV).

No que respeita à primeira sugestão de melhoria, na questão 1.4. do Q1 substituímos as opções de resposta iniciais, mais vagas, por outras mais quantificadas, tais como “uma vez por semana”, “uma vez por mês”, entre outras, para que não ocorresse o enviesamento dos dados por falta de clareza e objetividade. Em relação à sugestão efetuada para as questões 2.8. e 2.9., mantivemos a versão original, uma vez que o seu objetivo era aceder às opiniões pessoais dos inquiridos, a fim de encontrar indicadores reais dos aspetos a manter/reforçar e/ou a alterar/reverter no plano de ação para o 3.º Ciclo de IA. Consideramos que ao colocar opções de resposta para facilitar o preenchimento aos E.E., nestes dois casos, poderíamos correr o risco de estar a condicionar as suas respostas e os indicadores a considerar no plano de ação futura.

Em relação ao pré-teste efetuado ao Q2, o mesmo decorreu do dia vinte e nove de maio ao dia dois de junho de 2017 e, desta vez, todos os E.E. selecionados para a testagem devolveram os questionários por preencher, mas com os seus

comentários anotados (transcrição na íntegra no Anexo XV). Um dos respondentes manifestou a sua aprovação anotando apenas “OK ✓” no canto superior direito da primeira página do questionário, enquanto os restantes dois aproveitaram as linhas disponibilizadas na última questão para registar os seus comentários e sugestões.

Ambos consideraram o questionário “acessível” e de “fácil compreensão para todos os encarregados de educação” e, enquanto um deles afirmou não ter “qualquer alteração a sugerir”, o outro levantou a possibilidade de se acrescentar uma questão: “Acha que o projeto desenvolvido ao longo dos dois anos corresponde ao que lhe foi inicialmente apresentado?”.

Optámos por não integrar a pergunta sugerida uma vez que já prevíamos qual a tendência de resposta que surgiria. O projeto investigativo desenvolvido não correspondeu na totalidade ao que foi inicialmente apresentado, em virtude de ter sofrido os (re)ajustes e alterações naturais decorrentes dos resultados da monitorização/reflexão efetuada no seu decurso e das sugestões de melhoria propostas pelos diversos participantes, nomeadamente pelos E.E. que iriam responder ao questionário. Desta forma, o Q2 não sofreu qualquer alteração resultante da sua pré-testagem.

No caso destes dois questionários, o método de preenchimento adotado foi o auto registo, sendo que os próprios inquiridos registaram as suas respostas diretamente nas folhas de questionário, no conforto da sua habitação, sem o auxílio da investigadora.

Logo, o Q1 foi entregue aos inquiridos no dia dez de maio de 2016 e foi recolhido dez dias depois, no dia vinte de maio, através das DTT. De realçar que, dos sessenta e oito questionários distribuídos no total, foram devolvidos cinquenta e oito deles preenchidos, representando uma participação bastante expressiva de 87% do público-alvo. Este aspeto revelou, logo à partida, o enorme entusiasmo e motivação destes pais e encarregados de educação em participar ativamente no projeto investigativo no qual os seus educandos se encontravam envolvidos.

Esta participação expressiva manteve-se na segunda inquirição, embora evidenciando um decréscimo de 6% em relação à primeira. A distribuição do Q2 realizou-se no dia cinco de junho de 2017 e a recolha decorreu no dia catorze de junho de 2017, mais uma vez com a colaboração das DTT. Foram distribuídos novamente sessenta e oito questionários, tendo sido devolvidos cinquenta e cinco devidamente preenchidos, representando uma participação de 81%.

Após a recolha dos questionários, deu-se início aos procedimentos de análise e de tratamento dos dados neles contidos, que serão enquadrados teórica e empiricamente no ponto 4 do presente capítulo.

3.2. Entrevista.

Uma entrevista constitui “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, *apud* Bogdan & Biklen, 1994: 134). Nesta técnica de recolha de dados “é permitido ao entrevistado exprimir-se com um certo grau de liberdade, ainda que dependente da estrutura da entrevista, sem estar limitado a um tipo de resposta, como acontece num questionário” (Ghiglione & Matalon, 2001: 95), permitindo que o entrevistador aceda a informações mais aprofundadas e ampliadas acerca de processos mais complexos, não passíveis de ser alcançadas através de outras técnicas menos pessoalistas.

A escolha da entrevista para a recolha de dados no âmbito do presente estudo relacionou-se, sobretudo, com o facto de se tratar de uma estratégia privilegiada “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Essa liberdade de expressão permitiu que os nossos entrevistados pudessem exprimir-se com as suas próprias palavras ou termos e fundamentar os seus raciocínios, possibilitando que a investigadora acesse ao seu mundo e a um

conjunto de pormenores mais incisivos e singulares acerca das temáticas abordadas, dando prova de que

“A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.”

(Sousa, 2005: 247)

Por outro lado, verificou-se adequada a utilização da entrevista nesta investigação pois é uma técnica extremamente ambivalente, que permite que se aceda a outras informações valiosas, para além do conteúdo das respostas dadas, que uma resposta escrita nunca revelaria, tais como a forma como é dada uma resposta, o tom de voz, a expressão facial, a hesitação e outras expressões que marcam a intencionalidade da informação (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Como esta técnica de recolha de dados permite a obtenção de informações muito ricas, a partir das percepções, experiências e interpretações que os entrevistados têm sobre um determinado assunto, acontecimento ou situação, revelou-se uma mais-valia na obtenção das respostas às questões mais aprofundadas que se colocaram. Para além disso, através da facilitação da expressividade dos entrevistados orientada pelo entrevistador pode evitar-se que se afastassem dos objetivos pretendidos.

Salientamos a existência de várias tipologias de entrevista, desde a mais dirigida e estruturada até à mais aberta e não estruturada. No que ao nosso estudo concerne, optámos pela utilização da entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador utiliza um guião que contempla uma “certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão” (Sousa, 2005: 24).

A entrevista semiestruturada foi considerada a mais adequada aos objetivos da nossa investigação pois “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em

condições precisas” (Sousa, 2005: 249), sendo “permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas, mas não para sair do tema proposto” (ibidem). Desta forma, ao longo das entrevistas realizadas, pudemos aprofundar os diferentes temas orientadores, explorando as representações, experiências e vivências dos entrevistados, sem perder o “rumo”, confirmando uma das grandes vantagens desta tipologia de entrevista.

No nosso estudo, para além da entrevista semiestruturada individual, foi utilizada a modalidade em *focus group*, isto é, focalizada num pequeno grupo de pessoas, pertencentes ao mesmo conjunto de participantes. Os objetivos subjacentes à seleção desta modalidade de entrevista foram permitir transportar a investigadora para o “mundo” dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994), “estudar a evolução das [suas] opiniões em períodos curtos e na presença de opiniões diferentes” (Sousa, 2005: 249) e aceder a novas ideias, construídas em conjunto, uma vez que os entrevistados tendem a estimular-se e encorajar-se uns aos outros durante a conversação (Bogdan & Biklen, 1994).

O nosso estudo contemplou a realização de entrevistas focalizadas em grupo às docentes da equipa educativa, para conhecer a evolução das suas opiniões, perceções e representações acerca das dinâmicas de colaboração e partilha entre os elementos da equipa e das sinergias alcançadas, bem como quanto ao impacto da investigação nos alunos, nos E.E. e no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Realizaram-se, também, duas entrevistas semiestruturadas em *focus group* aos alunos, pretendendo deslocá-los de uma posição em que são apenas objeto de investigação passando a ser assumidos como sujeitos ativos na construção do conhecimento científico sobre a infância (Almeida, 2009), no âmbito de “uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004: 5).

Pretendemos, assim, valorizar a “voz” das crianças e promover a sua participação ativa nos processos que vivenciaram pois “Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam connosco é que se

fará progresso nas pesquisas que se levem a cabo com crianças” (Christensen & James, 2005: 19 *apud* Dornelles & Fernandes, 2015: 75).

Apresentamos, de seguida, detalhadamente os procedimentos de construção e realização das sete entrevistas concretizadas ao longo do nosso estudo.

3.2.1. Entrevistas semiestruturadas individuais às Docentes Titulares de Turma.

Inicialmente encontrava-se prevista a realização de três entrevistas individuais a cada uma das DTT – uma no início da investigação, uma no meio e uma no final - com o intuito de aprofundar as questões relacionadas com a organização do trabalho escolar em pluridocência, do ponto de vista prático, procurando descortinar a evolução das representações de cada uma acerca da pluridocência e da IA enquanto possíveis estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional e para perceber as suas expetativas e as provas da eficácia (ou não) do projeto investigativo para a melhoria do ensino que praticavam e das aprendizagens dos alunos.

O enfoque colocado nas representações destas três docentes consubstanciava-se no facto de constituírem o núcleo operacional de toda a investigação. Foi na sua função e no seu regime de docência que se operacionalizou a grande mudança, para além de serem elas o elo entre todos os restantes participantes (docentes, alunos e E.E.) e de formarem o núcleo de coordenação de toda a ação pedagógica (liderança pedagógica partilhada).

Contudo, após a realização da primeira entrevista individual a cada uma destas docentes, considerou-se que as suas opiniões individuais seriam bastante mais enriquecidas se as sobranes duas entrevistas se realizassem em grupo, com a presença das restantes docentes pertencentes à equipa educativa. Desta forma, procedeu-se, de forma consensual, a uma reformulação a este nível, concretizando-se apenas a primeira entrevista de natureza individual às três DTT, sendo as remanescentes duas entrevistas realizadas em *focus group* com a totalidade das docentes da equipa.

A construção do guião que orientou as três entrevistas individuais às DTT compreendeu a definição dos objetivos gerais e específicos, a seleção dos blocos a incluir e a elaboração do formulário de questões orientadoras a colocar, de acordo com o tema aglutinador a explorar, que se focou na análise das “Representações das Docentes Titulares de Turma envolvidas no projeto de investigação-ação participativa acerca do Projeto “*Professor no Plural*” e seu desenvolvimento ao longo do 1.º período letivo” (Anexo XVIa).

Procurámos, nesta fase inicial, revisitar as motivações pessoais e profissionais das docentes para a participação neste estudo experimental e perceber o impacto sentido nos primeiros três meses de desenvolvimento da investigação, a partir do ponto de vista destas participantes. Tratando-se de uma IA, cujo decurso se baseou em momentos cíclicos de planificação, de ação, de observação e de reflexão para (re)orientar/(re)ajustar a ação futura, estas entrevistas foram fundamentais para alimentar os ciclos de IA e para a deteção de dificuldades sentidas, de efeitos menos positivos das alterações operacionalizadas e de aspetos a melhorar no projeto investigativo. Constituíram, ainda, momentos únicos de reflexão individual acerca de estratégias de reversão das dificuldades e dos aspetos menos conseguidos e de apreciação da ação desenvolvida.

O guião das entrevistas foi organizado em seis blocos, sendo o primeiro referente à legitimação da entrevista e à motivação das entrevistadas. Os demais blocos incidiram diretamente na recolha de informações necessárias à análise do início operacional do projeto investigativo e do seu decurso, ao longo do primeiro período do ano letivo de 2015/2016, tendo como elemento norteador a perspetiva individual de cada uma das entrevistadas em relação aos seguintes aspetos:

- Motivações pessoais e profissionais para participar na investigação;
- Dificuldades sentidas no desenvolvimento do projeto investigativo;
- Estratégias de resolução das dificuldades sentidas;
- Mudanças efetuadas e seus efeitos;
- Estratégias de reversão dos efeitos negativos e de reforço dos efeitos positivos;

- Pontos fortes e aspetos a melhorar no projeto investigativo;
- Apreciação global do decurso da investigação ao longo do 1.º período letivo de 2015/2016.

Para cada um dos blocos temáticos foi previsto um tempo médio, permitindo uma margem confortável na gestão do tempo, e foram preparadas as informações a dar às entrevistadas no início das entrevistas.

Após a elaboração do guião, e como forma de proceder à sua validação/ testagem, o mesmo foi entregue às três docentes que, em conjunto com a investigadora, efetuaram uma breve análise focada na verificação da clareza e objetividade das questões-guia, bem como da sua pertinência e adequação à recolha das informações pretendidas. Este momento possibilitou que se introduzissem as alterações consideradas necessárias no guião e que a investigadora pudesse treinar a condução das entrevistas (Quivy & Champenhoudt, 2003).

A esta etapa seguiu-se o agendamento das entrevistas com cada uma das entrevistadas, sendo que não se registou qualquer constrangimento na conciliação das datas e horários, bem como na marcação de locais tranquilos para a sua realização, visto que decorreram durante a interrupção letiva do Carnaval, nas salas de aula das respetivas docentes. A autorização para a realização das entrevistas e para a utilização do espaço escolar foi concedida pela direção do AEMTG e pelo coordenador da E.B.1/JI Major David Neto, respetivamente.

A calendarização, a codificação, a data, a hora de início, o local e a duração das três entrevistas individuais concretizadas no nosso estudo encontra-se espelhada no Quadro 4.2.

Quadro 4.2: Entrevistas individuais às DTT.

Entrevistada	Codificação da entrevista	Data	Hora	Local	Duração
D1	EI/D1 – Entrevista Individual à D1	11/02/2016	11:00	Sala 3/ Edifício 1	0h57m38s
D2	EI/D2 – Entrevista Individual à D2	12/02/2016	11:00	Sala 2/ Edifício 1	0h45m19s
D3	EI/D3 – Entrevista Individual à D3	12/02/2016	14:00	Sala 1/ Edifício 1	0h47m15s

Cada entrevistada foi questionada uma única vez, em locais sossegados e que lhes eram sobejamente familiares e sem pressões de tempo. A duração das entrevistas oscilou entre os quarenta e cinco minutos e dezanove segundos (EI/D2) e os cinquenta e sete minutos e trinta e oito segundos (EI/D1), todas abaixo do tempo médio previsto no guião.

No início das entrevistas, não ocorreu o momento destinado à apresentação, uma vez que a relação existente entre a entrevistadora e as entrevistadas já se estende há largos anos, quer em contexto laboral e formativo, quer por afinidade pessoal e ligação de amizade entre todas. Não houve, igualmente, necessidade de informar as docentes entrevistadas acerca dos objetivos da entrevista, uma vez que todas estavam conscientes da sua pertinência para a investigação em curso, em função do papel ativo que todas desempenham na IA, bem como da testagem realizada às entrevistas, durante a qual esses aspetos foram discutidos.

Contudo, foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelas entrevistadas e as entrevistas foram gravadas em registo áudio, com o seu consentimento. É de salientar que ocorreu apenas um incidente técnico durante a gravação da EI/D1, tendo o gravador parado inesperadamente aos quarenta e cinco minutos e onze segundos. Não obstante, assim que ambas nos apercebemos de tal ocorrência, ouvimos o registo dos últimos vinte segundos da gravação para nos situarmos e retomámos a gravação para mais doze minutos e vinte e sete segundos de registo áudio. Por este motivo, a gravação da EI/D1 é composta por dois ficheiros, embora a sua transcrição tenha sido efetuada de modo contínuo.

As três entrevistas decorreram de forma bastante tranquila e sossegada, num clima descontraído e informal, facilitado pelo nível de confiança e proximidade existente entre as entrevistadas e a entrevistadora. Todavia, o nível de intimidade existente entre a investigadora e as docentes dificultou, por vezes, a explicitação clara e objetiva de algumas ideias por elas apresentadas, obrigando a entrevistadora a recorrer às técnicas das “perguntas adicionais” e das “expressões curtas” (Sousa,

2005: 254) para conduzi-las a uma transmissão mais concreta e aprofundada das suas representações.

As entrevistadas não demonstraram qualquer nervosismo no decurso das entrevistas e expressaram abertamente e sem constrangimentos os seus pontos de vista, aprofundando e clarificando os aspetos em que isso se mostrou necessário, de forma cooperante, empenhada e segura.

A transcrição das entrevistas foi efetuada logo após a realização das mesmas, de forma integral e procurando preservar as incoerências gramaticais e lexicais, as pausas, as hesitações, as entoações e as repetições inerentes ao discurso oral, para que fossem o mais fiéis possível ao momento real (Anexos XVIb).

3.2.2. Entrevistas “focus group” à Equipa Educativa.

No presente estudo realizaram-se duas entrevistas em “focus group” às docentes que compunham a equipa educativa, embora o plano inicial apenas contemplasse uma. Esta alteração consubstanciou-se nos motivos enunciados no ponto anterior, resultantes da reflexão levada a cabo pela investigadora em conjunto com as DTT, após as entrevistas individuais.

Considerou-se relevante para a prossecução dos objetivos da presente investigação que estas recolhas de dados fossem efetuadas com toda a equipa docente, no sentido de permitir que estas participantes pudessem partilhar as suas experiências e pontos de vista acerca das problemáticas em estudo (Máximo-Esteves, 2008), bem como para confirmar conjeturas, perceções e outras informações recolhidas ao longo da investigação, numa perspetiva de triangulação, a partir da análise conjunta das questões mais significativas.

O quadro que se segue apresenta a codificação, a data, a hora de início, o local e a duração das duas entrevistas focalizadas em grupo à equipa educativa realizadas no nosso estudo.

Quadro 4.3: Entrevistas em “focus group” à Equipa Educativa.

Codificação da entrevista	Data	Hora	Local	Duração
EFG1/EE – Entrevista Focus Group 1 à Equipa Educativa	01/07/2016	10:00	Sala 2/ Edifício 1	1h35m29s
EFG2/EE – Entrevista Focus Group 2 à Equipa Educativa	06/07/2017	11:00	Sala 10/ Edifício 1	1h40m41s

No que concerne à EFG1/EE, realizada no final do 1.º ano de desenvolvimento da investigação (2.º ciclo de IA), a construção do seu guião orientador compreendeu a definição dos objetivos gerais e específicos, a seleção dos blocos a abranger e a elaboração do formulário de questões-guia a colocar, em conformidade com o tema “Representações das Docentes da Equipa Educativa envolvida no projeto de investigação-ação participativa acerca do desenvolvimento do Projeto “Professor no Plural” e do trabalho em equipa, ao longo do 1.º ano letivo de implementação” (Anexo Xa).

O guião desta entrevista foi organizado em quatro blocos temáticos, para além do primeiro que procedia à legitimação da entrevista e à motivação das entrevistadas. Os blocos B, C, D e E pretendiam recolher informação relevante, do ponto de vista individual e coletivo, acerca dos seguintes assuntos:

- Natureza do trabalho colaborativo desenvolvido pela Equipa Educativa.
- Natureza do ambiente socio-afetivo-emocional vivido pelas Docentes.
- Representações das Docentes acerca do desenvolvimento do projeto investigativo.
- Aspetos a melhorar/alterar na organização do projeto investigativo.

Nesta fase intermédia da investigação, procurámos conhecer a natureza do trabalho colaborativo realizado e perceber as relações estabelecidas entre os elementos da equipa educativa, num projeto que assentava, sobretudo, na construção coletiva de significados e caminhos para a ação pedagógica rumo ao sucesso de todos os alunos.

Esta entrevista permitiu aceder às opiniões/concepções construídas individual e coletivamente sobre o projeto investigativo, no final de um ano letivo de execução,

e constituiu um momento singular de análise e reflexão conjunta acerca de aspetos a reformular na planificação da ação para o terceiro e último ciclo de IA, numa díade retrospectiva e prospetiva.

No que respeita à EFG2/EE, realizada no final do processo investigativo, a construção do seu guião subordinou-se ao tema “Representações das docentes da Equipa Educativa envolvida no projeto de investigação acerca do seu desenvolvimento ao longo dos dois anos letivos de implementação” (Anexo XIIIa). Pretendeu-se, acima de tudo, recolher informação aprofundada sobre:

- Os resultados obtidos com o desenvolvimento da investigação.
- Aspetos mais positivos e menos positivos do projeto investigativo.
- Apreciação global do projeto investigativo.

A realização desta entrevista constituiu uma oportunidade excecional de efetuar uma análise reflexiva coletiva sobre toda a ação desenvolvida ao longo da investigação, numa perspetiva retrospectiva, englobando os resultados alcançados pelos alunos e os efeitos produzidos em todos os participantes e na própria prática letiva.

Este foi, igualmente, um momento marcado pela emoção e nostalgia, no qual as docentes envolvidas na investigação, conscientes de que se tratava da conclusão de um ciclo das suas vidas profissionais, que não se repetiria mais, recordaram inúmeros momentos vividos em equipa, com os alunos e com os encarregados de educação, relembrou situações mais engraçadas, menos positivas e mais caricatas, abriram os seus corações e agradeceram a oportunidade que lhes foi facultada de vivenciarem esta experiência ímpar.

À semelhança do guião das entrevistas individuais, para cada um dos blocos temáticos dos guiões das entrevistas em grupo da equipa educativa foi previsto um tempo médio que possibilitasse uma margem flexível na gestão do tempo, embora o tempo máximo previsto tenha sido excedido em ambos os casos, pela natureza e profundidade das conversas ocorridas. De modo similar, foram organizadas as informações para dar às entrevistadas no início das entrevistas, embora todas

estivessem conscientes desses esclarecimentos desde que se propuseram a participar na investigação.

Para proceder à testagem destes dois guiões os mesmos foram entregues a todas as docentes da equipa, cerca de uma semana antes da data de realização das entrevistas, para que, em conjunto, pudessem verificar a clareza das questões-guia e a sua adequação à recolha das informações desejadas. Em ambos os casos, não se registou a necessidade de proceder a alterações no guião inicial.

Não obstante, no que respeita ao guião da EFG1/EE, a investigadora solicitou às docentes da equipa que se efetuasse uma pequena simulação da entrevista, com a duração de cerca de quinze/vinte minutos, para que pudesse praticar a condução de uma entrevista em grupo com adultos e treinar uma estratégia de tomada de notas capaz de facilitar a identificação de quem fala no momento da transcrição (Bogdan & Biklen, 1994).

O agendamento das duas entrevistas *focus group* com a equipa educativa registou algumas contrariedades na conciliação das datas e dos horários, dado que ocorreram no final dos dois anos letivos, períodos temporais em que as docentes se encontram envolvidas em reuniões de avaliação de alunos e de encerramento do ano letivo, sendo particularmente difícil para as docentes pertencentes aos 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário. Contudo, estes entraves organizacionais foram superados e as duas entrevistas foram efetivadas, dentro do período temporal mais propício à sua realização, logo após o término da ação pedagógica.

Apenas registamos a ausência de uma das docentes da equipa educativa na EFG1/EE por motivos de doença. Não obstante, a referida docente não quis deixar de partilhar as suas opiniões acerca das temáticas abordadas e de contribuir para as reflexões da equipa, enviando espontaneamente para a investigadora, por correio eletrónico, um documento escrito onde expressava as suas ideias sobre cada um dos blocos do guião (Anexo XVII). As suas apreciações não foram incluídas na categorização dos dados da entrevista, todavia foram integradas na apresentação e interpretação dos dados, que se exhibe no capítulo V da presente tese.

Destacamos, novamente, a forma pronta e descomplicada com que nos foi concedida a autorização para a realização das duas entrevistas em espaço escolar, quer por parte da direção do AE quer pelo coordenador da E.B.1/JI Major David Neto, visto que decorreram em salas de aula desta última escola, à semelhança das entrevistas individuais deste estudo.

Logo, as duas entrevistas decorreram em locais tranquilos e sem pressões de tempo, num ambiente familiar e descontraído, não tendo nenhuma das entrevistadas revelado nervosismo ou desconforto no seu discurso, muito pelo contrário. O clima coloquial registado confirmou o nível de confiança, respeito e cumplicidade atingido pelas docentes entrevistadas no decurso da investigação, enquanto equipa de trabalho.

A duração da EFG1/EE foi de uma hora, trinta e cinco minutos e vinte e nove segundos e a da EFG2/EE foi de uma hora, quarenta minutos e quarenta e um segundo, embora nenhuma das presentes se tenha apercebido de que se haviam estendido tanto no tempo, tal foi o prazer e satisfação de todas na conversação mantida e o nível de intimidade e familiaridade estabelecido. Todas as entrevistadas expressaram sem constrangimentos os seus pontos de vista e clarificaram os aspetos em que se verificou indispensável, de forma segura e descontraída.

No início destas duas entrevistas, tal como aconteceu nas entrevistas individuais, não se efetuaram as apresentações, dado que todas as docentes presentes se conheciam bastante bem, incluindo a entrevistadora. Em relação aos esclarecimentos relativos aos objetivos das entrevistas, também não se registou necessidade de os efetuar uma vez que já haviam sido discutidos aquando dos momentos de testagem do guião.

Não obstante, foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelas entrevistadas e as entrevistas foram áudio-gravadas, com o seu consentimento. Registamos apenas um incidente técnico durante a gravação da EFG1/EE, dado que o gravador não ligou, nem com a substituição das pilhas, nem com a ligação à eletricidade. Este contratempo foi solucionado com o recurso ao

modo de gravação disponível no telemóvel da entrevistadora, que registou toda a entrevista, sem mais percalços. Todas as entrevistadas concordaram com a utilização deste dispositivo móvel para o registo áudio. Imediatamente após a entrevista, o ficheiro referente a esta gravação foi transferido para o computador pessoal da investigadora e eliminado do telemóvel.

A transcrição das entrevistas foi efetuada logo após a realização das mesmas, com recurso às anotações realizadas para facilitar a identificação das falantes. As transcrições são integrais, preservando as inconsistências gramaticais e lexicais, as pausas, as hesitações, as entoações e as repetições inerentes ao discurso oral, procurando que correspondessem fielmente ao momento real (Anexos Xb e XIIIb).

3.2.3. Entrevistas “focus group” aos Alunos.

O propósito da utilização das entrevistas focalizadas em grupo com os alunos prendeu-se com a necessidade de “conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, [...] para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto” (Holstein & Gubriun, 1995 *apud* Máximo-Esteves, 2008: 98) e para conhecer os padrões de interação do grupo, no âmbito da nossa investigação.

A seleção da modalidade de entrevista semiestruturada focalizada em grupo, permitiu dar expressão à voz das crianças, num ambiente em que se encontravam relaxadas, acompanhadas pelos seus colegas e amigos, possibilitando que se ajudassem umas às outras e que controlassem a veracidade das afirmações que foram proferidas por todos (Máximo-Esteves, 2008).

Nestas entrevistas grupais, foram, por vezes, “mais úteis as discussões geradas entre elas do que as afirmações produzidas individualmente. No diálogo entre pares exprimem espontaneamente e com autenticidade os seus pontos de vista” (Máximo-Esteves, 2008: 101), permitindo-nos aceder a informações “ocultas” que, se questionadas diretamente, não forneceriam.

A realização das duas entrevistas focalizadas em grupo com os alunos decorreram, tal como previsto, no final do primeiro ano de desenvolvimento da investigação (2.º ciclo de IA) e no final do estudo (3.º ciclo de IA), no sentido de confirmar (ou não) algumas conjecturas, de triangular informação proveniente dos restantes grupos de participantes, de enriquecer/fortalecer (ou não) a tendência dos dados recolhidos e, mesmo, de recolher informação suplementar que permitisse alimentar o processo de IA e monitorizar o seu desenvolvimento, bem como para suportar a formulação das conclusões da investigação.

O Quadro 4.4 sintetiza os aspetos referentes à codificação, à calendarização, ao local e à duração das duas entrevistas *focus group* realizadas no presente estudo aos alunos participantes.

Quadro 4.4: Entrevistas em “focus group” aos Alunos.

Codificação da entrevista	Data	Hora	Local	Duração
EFG1/A – Entrevista Focus Group 1 aos Alunos.	03/06/2016	15:00	Sala de reuniões	1h11m20s
EFG2/A – Entrevista Focus Group 2 aos Alunos.	22/06/2017	14:00	Sala de reuniões	0h30m10s

No que diz respeito à EFG1/A, realizada no final do 1.º ano letivo de investigação (2.º ciclo de IA), o seu tema orientador consubstanciou-se nas “Representações dos alunos envolvidos no projeto de investigação acerca do seu desenvolvimento ao longo do 1.º ano letivo” (Anexo IXa), a partir do qual foram definidos os objetivos a atingir, selecionados os blocos a integrar e elaborado o formulário de questões-guia.

O seu guião organizou-se em cinco blocos temáticos. O primeiro bloco foi destinado à legitimação da entrevista e à motivação dos alunos entrevistados, sendo os restantes blocos estruturados de forma a recolher informação pertinente, do ponto de vista dos alunos, sobre as seguintes dimensões:

- Representações acerca das mudanças ocorridas no âmbito do projeto investigativo.
- Natureza do ambiente socio-afetivo-emocional vivido pelos alunos.

- Transversalidade/interdisciplinaridade do currículo vivenciado pelos alunos.
- Apreciação global do projeto investigativo e sugestões de melhoria.

Através desta primeira entrevista pretendeu-se, sobretudo, perceber se os alunos se encontravam conscientes das mudanças introduzidas pelo projeto investigativo, se essas alterações produziram efeitos na sua estabilidade emocional, se haviam afetado a natureza interdisciplinar e transversal das aprendizagens no 1.º CEB e se as suas opiniões sobre a investigação eram tendencialmente favoráveis ou desfavoráveis. Esta entrevista permitiu ainda aceder a algumas sugestões de reformulação do plano de ação bastante interessantes, do ponto de vista dos seus mais diretos participantes e beneficiários, os alunos.

Quanto à EFG2/A, realizada no final do nosso estudo, a construção do seu guião orientou-se pelo tema “Representações dos alunos envolvidos no projeto de investigação acerca do seu desenvolvimento ao longo dos dois anos letivos de implementação” (Anexo XIIa). Neste guião foram incluídos quatro blocos: o primeiro para legitimar a entrevista e motivar os entrevistados e os restantes três para recolher informação relevante sobre:

- Os resultados obtidos com o desenvolvimento da investigação.
- Aspetos mais positivos e menos positivos do projeto investigativo.
- Expetativas acerca da transição de ciclo de ensino.

A realização desta entrevista revelou-se uma ocasião extraordinária para percecionar o entendimento que os alunos construíram de todas as variáveis em jogo na investigação desenvolvida, para perceber que estiveram envolvidos no estudo e que compreenderam os seus efeitos e para comprovar a capacidade excecional que as crianças possuem de analisar e racionalizar os processos mais complexos que vivenciam, nomeadamente, os de ensino e de aprendizagem.

Este momento também envolveu alguma emoção e melancolia por parte dos alunos, conscientes de que se aproximava a conclusão de um ciclo das suas vidas

e que se iriam despedir das docentes que os acompanharam nos últimos quatro anos letivos e da equipa docente dos últimos dois.

No processo de elaboração dos guiões destas duas entrevistas foi tida em conta a faixa etária dos entrevistados, de forma a não definir objetivos exigentes demais, nem questões às quais não conseguissem responder, impossibilitando a recolha de informação válida e fiável.

Para cada um dos blocos dos guiões das entrevistas focalizadas em grupo com os alunos foi previsto um tempo médio que possibilitasse uma margem flexível na gestão do tempo, tendo a previsão efetuada sido cumprida em ambos os casos. De modo similar, foram organizadas as informações para dar aos alunos entrevistados no início das entrevistas, embora estas tenham sido transmitidas e explicitadas no momento da motivação dos alunos para participar na entrevista.

Apesar de os alunos terem tomado conhecimento do projeto investigativo na reunião de lançamento do ano letivo realizada com os E.E. e estivessem a desenvolver a sua aprendizagem na orgânica do trabalho escolar em equipa educativa, não se ultrapassou a etapa relativa ao *consentimento informado*, nas duas entrevistas. Em contexto de sala de aula, os alunos de cada uma das turmas participantes foram informados sobre as temáticas, os objetivos e os procedimentos das entrevistas, de modo a poderem decidir sobre a sua disponibilidade em participar ou não (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004).

Após este momento, foram selecionados dois alunos de cada turma, de entre os que manifestaram vontade em participar na entrevista, procurando abranger a heterogeneidade e diversidade étnica, racial, socioeconómica e de género característica destes grupos de alunos, de forma a constituir amostras representativas da totalidade dos alunos participantes no estudo.

Foram-lhes entregues as declarações de consentimento informado para lerem e assinarem (Anexo XVIII), juntamente com as autorizações paternais (Anexo XIX), para que levassem para casa, a fim de recolher atempadamente o seu consentimento e o dos E.E.. Destes documentos constava o pedido de autorização

formal para a gravação das entrevistas em registo áudio. Salientamos que nenhum dos E.E. se opôs à participação dos seus educandos na entrevista, nem recusou a sua gravação.

A aproximação da investigadora aos alunos participantes foi bastante facilitada pelo facto de os alunos já a conhecerem, desde que entraram na escola, como a “Diretora” (interpretação deles referente à função desempenhada pela investigadora na direção do AE, a qual não compreendiam noutros termos, nomeadamente, Adjunta do Diretor).

Ao longo dos dois anos letivos de desenvolvimento da investigação, essa proximidade foi aumentada pelo facto da investigadora ter efetuado, por diversas vezes, a substituição das DTT nas suas ausências letivas. Desta forma, as crianças encontravam-se bastante familiarizadas e à vontade com a sua presença, evitando alguns constrangimentos sentidos por outros investigadores que necessitam desencadear mecanismos de aproximação a estes participantes.

Para proceder à testagem dos dois guiões, dois dias antes das datas de realização das entrevistas, a investigadora reuniu-se com os alunos, na sala de reuniões da E.B.1/JI Major David Neto, para os analisar com maior profundidade em conjunto com as crianças e para que se pudessem ambientar com o espaço no qual iriam decorrer as entrevistas.

Nestes dois momentos, os alunos questionaram, acima de tudo, sobre *o que* iriam fazer e *como* deveriam fazer durante a entrevista, para além de demonstrarem curiosidade acerca do que iria ser feito com as suas opiniões. Todas as dúvidas foram esclarecidas e, em ambos os casos, não se registou a necessidade de proceder a alterações nos guiões iniciais.

A testagem do primeiro guião foi fundamental para ultrapassar os receios da entrevistadora, pois, embora estivesse sobejamente habituada a interagir com crianças destas faixas etárias, após cerca de vinte anos de prática docente no 1.º CEB, nunca tinha entrevistado crianças e muito menos em grupo. Muitas dúvidas surgiam: será que os alunos vão perceber as questões? Será que vão falar todos

ao mesmo tempo? Será que vão falar de todo? Entre outras. Porém, a forma espontânea e tranquila como correu serenou a ansiedade da investigadora e permitiu criar uma estratégia de anotação facilitadora do reconhecimento dos alunos falantes na transcrição da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

O agendamento das duas entrevistas *focus group* com os alunos não assinalou qualquer contrariedade, quer na conciliação das datas quer na definição dos horários, uma vez que ocorreram na última semana de aulas de cada um dos dois anos letivos, no período final das atividades letivas dos alunos (última hora de aulas), evitando que tivessem de se deslocar à escola noutros dias e horários. Mais uma vez, a autorização para a realização das duas entrevistas em espaço escolar foi cedida prontamente pela direção do AE e pelo coordenador da E.B.1/JI Major David Neto.

Foram entrevistados seis alunos em cada uma das entrevistas *focus group*, dois provenientes de cada uma das turmas envolvidas na investigação, sendo cada um dos grupos entrevistados composto por três alunas e três alunos, entre os quais constava um aluno com necessidades educativas especiais.

Durante as duas entrevistas, em virtude da especificidade e diversidade dos alunos, como atrás se referiu, implementaram-se estratégias e recursos metodológicos criativos e variados, de modo a permitir que todos os alunos pudessem expressar as suas opiniões sobre os assuntos tratados (Soares, Sarmento & Tomás, 2004).

Antes do início das duas entrevistas, a entrevistadora colocou o gravador em cima da mesa e permitiu que os alunos realizassem algumas experiências de gravação, para que as crianças se habituassem à presença daquele instrumento em cima da mesa. Enquanto experimentavam, a entrevistadora foi explicando, com muita calma, que não havia motivos para estarem nervosos, frisando que todas as respostas que dessem estavam “certas”, pois o mais importante era o que pensavam, o que sentiam e as suas opiniões, ainda que fossem diferentes ou opostas às dos colegas.

A entrevistadora aproveitou os minutos iniciais para solicitar novamente autorização para gravar a entrevista, reforçando que ninguém iria saber quem tinha falado, nem o que tinha dito, uma vez que só a investigadora iria ouvir a gravação da entrevista, que seria imediatamente apagada. Todos os alunos dos dois *focus group* confirmaram a aceitação prévia da gravação e acharam muita piada ao facto da gravação ser “um segredo”.

Estes dez minutos iniciais de cada entrevista revelaram-se imensamente compensadores, pois as crianças ficaram de tal forma seguras e confiantes, que na conversa que se seguiu nem parecia que havia um adulto presente. Os alunos dos grupos falaram sem receios, expuseram as suas ideias, as suas opiniões, as suas representações, sem atropelos nem hesitações, e revelaram que a sua “voz” é de importância fulcral no que respeita à investigação em educação.

Embora se tratassem crianças de tão tenra idade (oito-dez anos), demonstraram ter uma profunda consciência dos processos nos quais estão envolvidos, comentando, inclusivamente, aspetos relativos ao foro emocional e motivacional da equipa educativa. Estes participantes forneceram informações significativas para a prossecução dos objetivos do estudo e facultaram sugestões de melhoria bastante válidas e adequadas ao projeto investigativo.

As duas entrevistas decorreram em ambientes sossegados e tranquilos, bastante positivos, descontraídos e emocionalmente intensos, nos quais a cumplicidade e a empatia imperaram. No final destas “conversas entre pares”, os alunos despediram-se da investigadora com abraços e beijos, agradecendo a oportunidade de expressarem as suas opiniões e serem ouvidos.

A transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a sua realização, com recurso às anotações realizadas para facilitar a identificação dos alunos falantes. Estas transcrições, à semelhança das anteriores, são integrais, preservando as pausas, as entoações, as hesitações, as repetições e as incoerências gramaticais e lexicais, inerentes ao discurso oral das crianças, tentando que se aproximem do momento registado (Anexos IXb e XIIb).

3.3. Observação participante.

A utilização da observação, enquanto técnica de recolha de dados no projeto de IA que se apresenta, revelou-se intrínseca à própria natureza da investigação, porquanto foi imprescindível “saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994: 26) para podermos intervir numa realidade de forma fundamentada e sistemática.

Esta técnica de recolha de dados possibilitou observar e registar os comportamentos e opiniões dos participantes no preciso momento em que eles aconteceram (Quivy & Campenhoudt, 2003), no desenrolar das conversas, permitindo que a investigadora recolhesse atitudes espontâneas e autênticas (Sousa, 2005), não acessíveis através de outras técnicas, contribuindo para uma melhor compreensão do contexto em estudo (Estrela, 1994).

No nosso estudo, posicionando-nos como investigadores participantes na IA desenvolvida, a observação que utilizámos foi, por conseguinte, participante também, uma vez que “fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994: 31). Para além deste aspeto, a observadora manteve níveis de intervenção direta em todos os momentos observados.

De um modo intencional e estruturado, foram realizadas “uma série de observações estrategicamente organizadas de modo a que os dados obtidos [...] [pudessem] confirmar ou infirmar as hipóteses” (Sousa, 2005: 114), para as quais estavam previamente “bem definidos os factos a observar, as categorias suscetíveis de observação e a calendarização das observações” (ibidem), embora houvesse abertura para a integração de novas categorias e notas de campo decorrentes da observação.

O nosso campo de observação centrou-se, por um lado, nas reuniões semanais de trabalho colaborativo da equipa educativa e, por outro, nas sessões de análise e reflexão acerca do projeto investigativo, que se dinamizaram entre a investigadora

e os E.E.. Nas diversas sessões de observação, para além da função de fomentadora e mediadora do debate de ideias, a investigadora posicionou-se como observadora, controlando o seu nível de participação em sequências sucessivas de aproximação e distanciamento.

No que respeita às unidades de observação, em ambos os casos, concentramo-nos nas interações estabelecidas nos diferentes grupos observados, no clima estabelecido entre os intervenientes e na recolha de dados complementares para alimentar o processo de IA e para monitorizar o impacto da investigação nos diferentes participantes.

De seguida, explicitaremos em pormenor estes aspetos e descreveremos com maior detalhe os procedimentos metodológicos referentes às sessões de observação participante realizadas na nossa investigação.

3.3.1. Reuniões semanais de análise, reflexão e planificação da Equipa Educativa.

O presente estudo contemplou a realização de doze sessões de observação participante nas reuniões semanais de análise, reflexão e planificação da equipa educativa, embora no plano de tese não se encontrassem previstas. Não obstante, após a presença informal e espontânea da investigadora na primeira reunião da equipa educativa, durante a qual registou algumas notas de campo ocasionais, o desenvolvimento de um plano de observações revelou-se pertinente para a prossecução dos objetivos do estudo.

Realçamos que estas reuniões semanais foram previstas no *design* do projeto investigativo, por sugestão das DTT participantes, com o intuito de constituírem momentos privilegiados de análise, reflexão, planificação e reformulação conjunta da ação pedagógica a desenvolver nas três turmas em estudo. Cumpriram, igualmente, a função de manter a Equipa Educativa informada, coesa, colaborativa e corresponsabilizada pelo desenvolvimento da ação educativa, em todas as disciplinas do currículo, para que esta decorresse de forma harmoniosa, concertada e articulada entre todas as docentes participantes, concorrendo para o

desenvolvimento integral de todos os alunos e para a manutenção do caráter globalizante das aprendizagens neste nível de ensino.

Realizaram-se, ao longo dos dois anos de investigação, sessenta e nove reuniões da equipa educativa, trinta e cinco no 1.º ano letivo e trinta e quatro no 2.º, nas quais as DTT (núcleo operacional) participaram na totalidade (100%). Os momentos de observação participante incidiram sobre uma pequena parcela destas reuniões (17%), contudo permitiram a recolha de dados significativos para a prossecução dos nossos objetivos.

A relevância da observação participante nestas reuniões consubstanciou-se na riqueza de dados que poderiam ser recolhidos no sentido da análise dos padrões de interação do grupo de docentes participantes e do ambiente relacional vivido na equipa. Além deste aspeto, estes momentos de reflexão e planificação em equipa educativa permitiram aceder aos níveis de colaboração e partilha atingidos e à natureza da liderança pedagógica construída.

Considerou-se, ainda, que a realização destas observações participantes seria pertinente para a recolha de dados complementares que contribuíssem para a confirmação de conjecturas, perceções e outras informações recolhidas ao longo da investigação, numa perspetiva de triangulação, validação e fiabilidade (Sousa, 2005).

A partir das notas de campo registadas na observação ocasional realizada (primeira reunião da equipa educativa), organizaram-se categorias e descritores capazes de padronizar as interações e o ambiente gerado na equipa educativa, tendo presentes os objetivos e propósitos do nosso estudo, e foi construída uma grelha de registo de observação (Anexo XX). Esta grelha de registo foi utilizada em todos os momentos formais de observação à equipa educativa.

As categorias e os descritores selecionados integraram aspetos comumente associados às características presentes nas comunidades de aprendizagem profissional e nos professores reflexivos, que fundamentam o trabalho colaborativo

desenvolvido no âmbito de uma IA (Fernandes, 2000; Caetano, 2004; Fullan, 2007; Bolívar, 2012).

Procurou-se que os descritores fossem objetivos, rigorosos, coerentes e mutuamente exclusivos, de forma a reduzir ao máximo a subjetividade inerente à recolha de dados por observação participante, que se encontra sempre sujeita ao “olhar” do observador, possibilitando que cumprissem o critério da universalidade, isto é, fossem passíveis “de que outro observador observe o mesmo nas mesmas condições” (Sousa, 2005: 111).

Na grelha de observação elaborada deixou-se, ainda, espaço para o registo descritivo das atividades/tarefas realizadas pela equipa docente ao longo da sessão de observação e para a anotação de outros aspetos e/ou acontecimentos que surgissem durante a reunião, que fossem de interesse e relevo para a investigação em curso.

O sistema de codificação utilizado pretendeu sintetizar a intensidade com que os descritores estiveram presentes ao longo do período de observação, abrangendo desde o *fortemente presente* até ao *ausente*. Esta escala permitiu uma resposta flexível aos comportamentos e observados, mas suscetível de enquadrar a sua tendência qualitativa, em detrimento da sua quantificação.

No que respeita aos espaços destinados às anotações, procuramos que o seu registo descritivo se pautasse pelo detalhe e pelo rigor (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994; Sousa, 2005).

O Quadro 4.5 apresenta as observações realizadas às reuniões semanais da equipa educativa, que se efetivaram duas vezes em cada período letivo, procurando captar diferentes momentos de desenvolvimento da ação educativa. Neste quadro sintetizam-se os dados referentes à codificação, à calendarização, às intervenientes e à duração das observações realizadas no presente estudo.

Quadro 4.5: Sessões de observação nas reuniões semanais da Equipa Educativa.

Codificação da observação	Data	Intervenientes	Duração
O1/REE – Observação 1 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	26/10/2015	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês 01 Coordenadora Conselho Docentes	1h00m
O2/REE – Observação 2 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	07/12/2015	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês	1h10m
O3/REE – Observação 3 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	15/02/2016	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês	1h30m
O4/REE – Observação 4 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	14/03/2016	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês	1h45m
O5/REE – Observação 5 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	18/04/2016	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês	1h00m
O6/REE – Observação 6 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	13/06/2016	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente OC 02 Docentes Educação Especial	2h00m
O7/REE – Observação 7 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	19/09/2016	03 DTT 01 Docente EAFM 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente OC 02 Docentes Educação Especial	1h50m
O8/REE – Observação 8 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	19/12/2016	03 DTT 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente OC 02 Docentes Educação Especial	2h00m
O9/REE – Observação 9 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	13/02/2017	03 DTT 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente Educação Especial	1h25m
O10/REE – Observação 10 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	03/04/2017	03 DTT 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente OC 02 Docentes Educação Especial	1h50m
O11/REE – Observação 11 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	15/05/2017	03 DTT 01 Docente Inglês	1h00m
O12/REE – Observação 12 das Reuniões semanais da Equipa Educativa.	26/06/2017	03 DTT 01 Docente Inglês 01 Docente Música 01 Docente OC 02 Docentes Educação Especial	2h00m

A marcação das datas das observações foi precedida da comunicação às docentes observadas dos objetivos da sua realização e da explicitação dos procedimentos operacionais a desencadear, ultrapassando “deste modo situações ambíguas e há um enquadramento de todos pela compreensão geral” (Sousa, 2005: 116) do que se iria passar. Nenhuma das docentes da equipa educativa demonstrou qualquer relutância ou desconforto relativamente à realização das sessões de observação durante as suas reuniões semanais, revelando concordância em relação à sua importância para a investigação.

O local onde decorreram todas as observações foi a sala de aulas onde a equipa educativa reunia habitualmente, ou seja, no seu ambiente natural, onde todas as docentes se sentiam confortáveis e a observadora também. A posição ocupada pela observadora durante as observações foi semelhante àquela que ocupava nas reuniões em que participou sem observação formal, ou seja, sentada na mesma mesa da equipa educativa.

A duração das sessões de observação variou entre uma e duas horas, de acordo com tempo total das reuniões da equipa no dia observado, que oscilava consoante os assuntos tratados e a natureza dos mesmos, as tarefas desenvolvidas pela equipa e a quantidade de docentes que participavam na reunião.

Salientamos que, das doze sessões de observação, apenas em cinco delas contamos com a participação da totalidade das docentes da equipa educativa, designadamente nas reuniões de avaliação final de período letivo. Nas restantes sete observações apenas assistimos à interação estabelecida entre uma parte da equipa, permitindo, ainda assim, aceder a dados significativos sobre as interações estabelecidas dentro do grupo e a sua evolução ao longo do processo investigativo.

Não foram usados meios tecnológicos de suporte à observação, tendo-se optado por confiar na memória da observadora e pelo recurso a notas de campo codificadas durante as sessões, evitando que as docentes condicionassem os seus comportamentos e atitudes pela presença do gravador ou pela visualização dos registos efetuados pela observadora, propiciada pela proximidade em que se encontravam sentadas. Deste modo, pretendeu-se que os períodos de observação

decorressem de forma natural, equivalente aos momentos de reunião sem observação formal.

As grelhas de registo de observação foram preenchidas imediatamente após o final das sessões de observação, de forma a preservar o máximo de informação possível, “porque a quantidade de informação esquecida é muito pequena num curto intervalo de tempo, esvanecendo-se cada vez mais, à medida que o tempo passa” (Sousa, 2005: 127). As notas de campo codificadas foram suporte no recurso à memória da observadora, no momento da anotação das observações na grelha.

3.3.2. Sessões de análise e reflexão com os Pais e Encarregados de Educação.

No âmbito da nossa investigação foi prevista a realização de vários momentos destinados à recolha de dados por observação participante nas sessões de análise e reflexão realizadas entre a investigadora e os E.E. Estas observações consideravam-se relevantes para a prossecução dos objetivos do estudo no sentido em que permitiriam, tal como nas reuniões da equipa docente, captar as atitudes e comportamentos dos participantes no preciso momento em que eles aconteceram, de forma espontânea (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Relembramos que estas sessões de análise e reflexão foram previstas no *design* da nossa investigação, com a intenção de constituírem ocasiões particularmente favoráveis à recolha das reações, das opiniões e das sugestões destes participantes, no decurso da IA, possibilitando que se efetuassem os (re)ajustes considerados indispensáveis.

Permitiram, ainda, perceber o nível de compromisso e envolvimento dos E.E. na investigação realizada, uma vez que a sua participação nestas sessões era facultativa e por convite, e conhecer a natureza do relacionamento que se estabeleceu entre os E.E. das três turmas, pela qualidade das interações que ocorreram entre eles ao longo das sessões e do ambiente em que estas decorreram.

Inicialmente pretendíamos realizar seis sessões desta natureza, uma em cada período letivo. Porém, verificou-se que seria mais proveitosa a concretização de apenas duas por ano letivo, uma no final do primeiro período (novembro) e outra no final do ano (junho), permitindo que o plano de investigação fluísse o tempo suficiente para que se pudessem analisar/avaliar os seus efeitos e a sua eficácia (ou não), antes de proceder a alterações.

Contudo, no final do primeiro ano de investigação, durante a segunda sessão de análise e reflexão com os E.E., estes participantes propuseram a suspensão destas sessões, em virtude de as considerarem desnecessárias uma vez que o projeto investigativo se encontrava em franco desenvolvimento, sem constrangimentos, com tranquilidade e estabilidade, providenciando resultados positivos para todos os intervenientes. Observaram, também, que os contactos frequentes que mantinham com as DTT se revelavam, do seu ponto de vista, suficientes para efetuarem o acompanhamento da investigação e para transmitirem as suas opiniões e sugestões.

Deste modo, apenas se realizaram duas sessões desta natureza e, portanto, dois momentos de observação, dado que não se pretendeu forçar os participantes à realização de mais sessões de análise e reflexão, cuja recolha de dados poderia ser contaminada pela ausência de motivação e de propósito nos observados, comprometendo a fiabilidade e a validade das conclusões retiradas (Sousa, 2005).

O quadro que se segue apresenta a síntese das observações participantes conduzidas nas sessões de análise e reflexão sobre a investigação, realizadas com os E.E. no presente estudo.

Quadro 4.6: Momentos de observação nas sessões de análise e reflexão com os Encarregados de Educação.

Codificação da observação	Data	Intervenientes	Duração
O1/SAREE – Observação 1 da Sessão de Análise e Reflexão com os E.E..	30/11/2015	01 Investigadora 29 Pais e E.E..	2h15m
O2/SAREE – Observação 2 da Sessão de Análise e Reflexão com os E.E..	06/06/2016	01 Investigadora 20 Pais e E.E..	1h25m

Nestas sessões os pais e E.E. participantes foram convidados a analisar e a refletir sobre aspetos relacionados com os objetivos da investigação, nomeadamente:

- o impacto inicial do projeto investigativo, nos alunos e nos E.E.;
- o período de adaptação dos alunos à nova organização do ensino;
- a organização do trabalho escolar em equipa educativa (pluridocência);
- os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito do projeto;
- o desenvolvimento afetivo emocional dos alunos;
- o envolvimento dos E.E. na vida escolar;
- a relação dos alunos e dos E.E. com as várias docentes da equipa;
- a transversalidade/interdisciplinaridade das aprendizagens;

Despendeu-se, também, algum tempo nestas sessões para a concretização de um balanço final do desenvolvimento da investigação no decurso do ano letivo e para a apresentação de sugestões de melhoria baseadas nas reflexões efetuadas.

As docentes da equipa não participaram nestas sessões para que os pais e E.E. pudessem sentir-se à vontade para exprimir as suas ideias, perceções e representações, sem o constrangimento de poderem “ferir” a suscetibilidade das docentes ou defraudar as suas expetativas.

De acordo com os propósitos da realização das observações a estas sessões, foi elaborada uma grelha de registo para tomada de notas descritivas relativas às intervenções dos participantes (Anexo XXI). Como a nossa intenção era, sobretudo, registar as opiniões dos E.E. sobre os assuntos discutidos, por um lado, e verificar de que forma eram representativas e/ou consensuais, por outro, reservámos espaços abertos quer para a anotação descritiva das ideias transmitidas, quer para o registo do número de E.E. que manifestavam concordância com elas.

Apenas se recorreu à organização de categorias e descritores na parte respeitante ao registo da observação das interações estabelecidas entre o grupo de participantes e do clima vivido nas sessões, tendo por base os pressupostos de uma convivência saudável entre pares.

Neste caso, procuramos integrar descritores objetivos, rigorosos, coerentes e mutuamente exclusivos, à semelhança dos presentes na grelha de registo das observações das reuniões da equipa educativa, tentando reduzir a subjetividade própria da recolha de dados por observação participante, cumprir o critério da universalidade (Sousa, 2005) e facilitar a seleção do descritor adequado, aquando do registo.

A realização das duas sessões de análise e reflexão com os E.E., e consequentes observações, foi precedida pelo envio dos respetivos convites para participação (Anexo XXII), através dos alunos, cerca de uma semana antes da data de concretização. Os convites apresentavam as datas, as horas e o local de realização das sessões, bem como o esclarecimento acerca do tema geral a tratar, do carácter facultativo que assumiam e do agradecimento antecipado pela presença.

O local escolhido foi uma das salas de aula das turmas participantes, um espaço familiar aos E.E. para que se sentissem confortáveis, e a hora marcada coincidiu com a hora definida para as reuniões de atendimento mensal das docentes, no sentido de não provocar grandes alterações aos hábitos de comparência escolar destes participantes.

No início de cada uma das sessões, a observadora esclareceu devidamente os observados sobre os procedimentos de observação, não se registando nenhum desconforto ou incompreensão por parte dos E.E. perante a intenção de efetuar as anotações de forma direta, ao longo do momento de observação. Houve ainda lugar à elucidação dos observados acerca dos temas para análise e reflexão conjunta nas sessões, bem como dos seus objetivos.

Foi realçado a todos os observados que era conveniente que fossem assertivos, claros e diretos nas suas declarações e na manifestação das suas apreciações e opiniões acerca dos assuntos debatidos, quer fossem positivas quer fossem negativas. Só sendo reais, beneficiariam a investigação em curso.

Uma vez que os pais e E.E. se dispuseram nas mesas dos alunos, dois a dois, como se de uma aula se tratasse, a observadora ocupou uma posição frontal

perante os observados, dispondo os instrumentos de registo na secretária destinada à docente. Desta forma, os observados não conseguiam ver as anotações efetuadas, contribuindo para que não se sentissem forçados a corresponder a nenhuma reação, opinião ou atitude, agindo com maior naturalidade.

A observadora participante desempenhou uma função dupla durante as duas sessões. Por um lado, apresentou os assuntos para análise, incitando e motivando o debate entre todos, e, por outro, retirou-se estrategicamente da discussão para “ver” (observar) e efetivar o registo das observações. Novamente interpolou sequências de aproximação e de afastamento, situando-se dentro e, ao mesmo tempo, fora da discussão, para desempenhar a sua dupla função de participante e observadora, tarefa que não se revelou nada simples.

A duração das duas sessões de observação variou entre uma hora e vinte e cinco minutos e duas horas e quinze minutos. Consideramos que esta oscilação acentuada se relacionou principalmente com o número de participantes nas sessões e com o momento da investigação em que se realizaram. A primeira sessão, que foi a mais longa e com maior número de participantes, concretizou-se no início da investigação, num momento em que a maior parte dos E.E. ainda se encontravam expectantes em relação às mudanças introduzidas, propiciando uma mais ampla troca de ideias e debate de opiniões.

Salientamos que, nos dois momentos de observação participante, todos os pais e E.E. presentes tiveram oportunidade de se expressar e fizeram-no, de forma descontraída e amistosa. Como é natural nestas situações, alguns pais e E.E. tiveram um nível de intervenção maior na discussão das temáticas, mas todos puderam exprimir as suas opiniões com liberdade.

Não foram usados meios tecnológicos de suporte à observação, tendo-se optado pelo registo descritivo das observações ao longo das duas sessões, precavendo a possível alteração das opiniões e das atitudes dos E.E. pela presença de um gravador e preservando o carácter informal de uma conversa entre E.E..

3.4. Análise Documental.

Para Chaumier (1974), a análise documental constitui “uma operação ou um conjunto de operações visando apresentar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original” (Chaumier, 1974: 46 *apud* Sousa, 2005: 262), com o objetivo de lhe “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005: 262).

Partindo deste pressuposto, esta técnica de recolha de dados revestiu-se de importância fulcral no âmbito da investigação que apresentamos, devido à necessidade de analisar uma multiplicidade de fontes documentais de características e formatos distintos, de forma cruzada e interligada, para efetuar uma reflexão e interpretação orientada para a prossecução dos objetivos do estudo, bem como para dar resposta às suas questões de partida.

Atentando a que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (Bogdan & Biklen, 1994: 180), não se conseguindo no tempo disponível para esta investigação efetuar uma análise documental exaustiva que os abrangesse a todos, optamos por selecionar, de forma equilibrada, aqueles que nos poderiam facultar os dados de maior importância para o estudo (Bell, 2004).

Focámos, assim, a nossa análise documental apenas em fontes primárias, isto é, em documentos produzidos durante o período de investigação. Por um lado, analisámos documentos produzidos no quotidiano do sistema educativo (*fontes inadvertidas*) e, por outro, examinámos documentos orientados para a investigação e/ou decorrentes dela (*fontes deliberadas*) (Bell, 2004).

No primeiro caso, as *fontes inadvertidas*, foram analisadas, de forma contínua e sistemática, as grelhas de avaliação diagnóstica e formativa e as pautas de avaliação final de período dos alunos das três turmas participantes, ao longo dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, no sentido de monitorizar, analisar e compreender a qualidade e a evolução dos resultados escolares dos alunos.

Para que se pudesse inferir acerca do impacto da alteração do regime de ensino nos desempenhos académicos dos alunos participantes, efetuámos a comparação entre os seus resultados e os dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, recorrendo às grelhas síntese de avaliação interna da escola, respeitantes a 2015/2016 e 2016/2017.

No que respeita às *fontes deliberadas*, foram alvo de análise documental os “diários de bordo” da equipa educativa, documentos da autoria das docentes nos quais registaram os aspetos mais importantes tratados nas suas reuniões semanais de análise, reflexão e planificação conjunta da prática letiva. Observámos que estes registos poderiam contribuir de forma determinante para a caracterização dos processos de articulação, de colaboração e de reflexão desenvolvidos por estas participantes ao longo do estudo.

De acordo com as características específicas e distintas da documentação acima enunciada, a sua análise foi realizada através de procedimentos abertos de análise estatística e de conteúdo, sendo que o seu “quadro de análise [...] não é fixado e começamos por colocar em evidência as propriedades dos textos” (Ghiglione & Matalon, 2001: 181) e por destacar os aspetos essenciais dos assessorios.

De seguida, apresentamos com maior detalhe os procedimentos de análise documental operacionalizados aos resultados dos alunos e aos diários de bordo da equipa educativa.

3.4.1. Dos resultados académicos dos alunos.

Retomando o supra exposto, as fontes de evidências selecionadas para efetuar a análise da evolução dos resultados dos alunos, de forma quantitativa e qualitativa, foram os documentos usualmente utilizados na escola para sintetizar a informação relativa aos momentos de avaliação formal das aprendizagens dos discentes.

Assim, ao longo dos dois anos de investigação, foram analisadas treze grelhas de registo dos resultados dos alunos participantes nas fichas de avaliação diagnóstica e formativa (Anexo VII), que permitiram aceder à evolução dos mesmos nas

disciplinas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio), e seis pautas de avaliação sumativa final de período letivo (Anexo XXIII), que possibilitaram conhecer os resultados finais obtidos em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, a saber: Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar – Introdução à Programação no 1.º CEB.

No sentido de proporcionar a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos em regime de pluridocência e os dos alunos em regime de monodocência, em termos das taxas de sucesso e de transição e da qualidade do sucesso atingido, foram analisadas duas grelhas síntese de registo da Avaliação Interna final de ano letivo dos alunos do mesmo ano de escolaridade dos participantes, uma para cada um dos anos letivos em estudo (Anexo XXIV).

Num primeiro momento, a análise documental realizada a estas grelhas e pautas de avaliação, cuja natureza é sobretudo quantitativa, passou por uma observação holística dos documentos, na tentativa de discriminar a sua estrutura e as variáveis presentes em cada um deles.

De seguida, procedeu-se a uma análise mais cuidada e criteriosa, a fim de realçar os dados mais significativos para a investigação, nomeadamente, a quantificação dos alunos avaliados e o agrupamento dos níveis de classificação obtidos, por momento de avaliação formal, por disciplina e no global. Na agregação dos dados foram utilizadas tabelas com recurso ao programa Excel.

Por último, os dados sintetizados nas tabelas foram (re)organizados em gráficos, numa apresentação mais condensada, objetiva e orientada para a sua compreensão e interpretação à luz dos pressupostos teórico/metodológicos da nossa investigação.

3.4.2. Diários de Bordo da Equipa Educativa.

No que concerne aos diários de bordo da equipa educativa, estes documentos consubstanciavam-se no relato descritivo, embora não exaustivamente detalhado,

das reuniões de análise, reflexão e planificação conjunta. Neles constavam dados pertinentes relativos ao número de sessões realizadas, à quantidade de docentes presentes em cada uma delas, às características das tarefas executadas, à natureza dos assuntos discutidos e à especificidade das medidas adotadas pelas docentes na condução da ação educativa conjunta.

Desta forma, a sua análise documental assumiu um caráter capital no nosso estudo, dado que permitiu, não só complementar os dados recolhidos através de outras técnicas, como acrescentar-lhes informação essencial à descrição e caracterização do projeto investigativo, uma vez que estes diários de bordo reproduziram a “história” vivida pelas docentes, passo a passo, no decurso da IA.

Uma vez que os diários de bordo foram redigidos ao longo da investigação a sua análise foi realizada de modo faseado, à medida que esta avançava. No final de cada período letivo, uma das docentes da equipa educativa entregava à investigadora o diário de bordo do período que cessava. Logo, foram analisados seis diários de bordo, três referentes ao ano letivo de 2015/2016 e três relativos a 2016/2017.

A natureza descritiva e, por isso, qualitativa dos diários de bordo analisados exigiu procedimentos operativos distintos dos adotados para a análise documental dos resultados dos alunos, anteriormente descrita. Desta feita, os documentos foram sujeitos a uma primeira leitura “integral, calma e cuidadosa, para se ter uma visão do seu todo” (Sousa, 2005: 263).

Após esta primeira leitura, os diários de bordo foram lidos novamente, de forma mais aprofundada, procurando detetar e destacar as ideias principais neles expressas, recorrendo a sublinhados e anotações da investigadora.

De seguida, realizou-se uma análise aos elementos constantes nos documentos, designadamente, o número de reuniões realizadas e as suas datas, as docentes que compareceram em cada reunião, os assuntos tratados, as tarefas executadas, as reflexões efetuadas e as decisões tomadas. Atentou-se concomitantemente à “coerência dos elementos entre si e em relação à ideia central” (Sousa, 2005: 263).

Numa fase posterior, analisou-se a estrutura de organização dos textos, verificando que os elementos se apresentavam de modo sequencial, isto é, pela ordem temporal em que foram sucedendo (Sousa, 2005).

Por fim, os dados recolhidos foram analisados em separado do texto original e destacaram-se algumas categorias que conseguiram, de forma concisa, agrupar os diversos assuntos tratados e as tarefas desenvolvidas. Deu-se, então, início à construção de uma grelha emergente de análise documental, a fim de sintetizar a informação recolhida.

No processo de construção da grelha de análise documental aos diários de bordo da equipa educativa foram definidas quatro categorias, nas quais se enquadravam os dados recolhidos, a saber: A – Planificação conjunta da ação educativa; B – Análise e reflexão dos desempenhos; C – Planeamento de estratégias de melhoria; e, por último, D – Organização do projeto investigativo.

Para cada uma das categorias acima enunciadas, foram especificados alguns descritores relativos a ações concretas e/ou assuntos que foram tratados nas reuniões descritas, num total de catorze, dada a diversidade encontrada.

Foram enumeradas todas as reuniões realizadas pela equipa educativa, com a identificação do mês e do dia, possibilitando que se observasse a sua distribuição ao longo de cada um dos anos letivos e que se verificasse os descritores tratados em cada uma delas. Esta grelha permitiu também a análise da frequência com que cada um dos descritores foi tratado, de forma a conseguir vislumbrar as preocupações que ganharam destaque no trabalho colaborativo desenvolvido por esta equipa educativa.

A derradeira fase desta análise documental consistiu no preenchimento da grelha com os dados recolhidos nos documentos analisados, utilizando uma cruz (X) como símbolo representativo da ocorrência dos descritores. Em virtude do número elevado de reuniões realizadas pela equipa educativa, sessenta e nove no total, foram preenchidas duas grelhas de análise documental, cada uma referente a um dos dois anos letivos de desenvolvimento da nossa investigação (Anexo XXV).

Os dados relativos às presenças das docentes nas reuniões da equipa educativa foram registados em separado, não sendo incluídos nestas tabelas de distribuição de dados, que ficaram reservadas ao registo sintético dos elementos descritivos retirados dos documentos analisados. Esta desagregação permitiu que se efetuasse o tratamento estatístico da assiduidade das docentes, sem comprometer a coerência interna dos resultados inscritos nas grelhas de análise documental.

Consideramos que a organização adotada para a sistematização dos dados recolhidos, mais objetiva e sucinta, facilitou a sua interpretação e triangulação com as restantes informações colhidas, contribuindo para a prossecução dos nossos objetivos.

Encontrando-se apresentadas as técnicas de recolha de dados empregues no nosso estudo e descritos os procedimentos conduzidos na sua recolha, prosseguimos, agora, com o enquadramento e descrição das metodologias de análise de dados utilizadas.

4. Análise e tratamento dos dados recolhidos.

Este ponto destina-se ao esclarecimento das metodologias de análise e tratamento de dados utilizadas na presente investigação. Procuramos igualmente clarificar os pressupostos subjacentes à sua escolha e as opções tomadas no momento de operacionalização.

“Analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (Sousa, 2005: 264), pelo que, nesta etapa do estudo empírico, o trabalho da investigadora consistiu “em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 2004: 183), eliminando as informações acessórias e destacando os conteúdos significantes, no sentido de “se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação” (Sousa, 2005: 291).

Atendendo à essência da IA desenvolvida e à natureza e diversidade dos dados recolhidos, a sua análise foi efetuada numa postura a “que poderemos designar por *ecléctica*” (Sousa, 2005: 33), ou seja, através de procedimentos de análise de conteúdo (qualitativo), por um lado, e de tratamento estatístico (quantitativo), por outro. A maioria dos dados foram mesmo analisados através da utilização destes dois métodos, de forma sequenciada, combinada e/ou articulada.

4.1. Análise de Conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo encontra-se, normalmente, associada à investigação qualitativa e às Ciências Sociais, consistindo na “descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, assim como “de toda a conduta simbólica” (Ghiglione & Matalon, 2001: 177) dos indivíduos entrevistados e/ou observados.

Além deste aspeto, associa-se esta técnica a “todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa” (Ghiglione & Matalon, 2001: 177), constituindo, em última análise, “um instrumento analítico despretensioso” (Henri & Moscovici, 1968, *apud* Ghiglione & Matalon, 2001: 177-178) que “resolve empiricamente o problema da articulação língua/situação” (Ghiglione & Matalon, 2001: 178).

Mais recentemente, Sousa (2005) esclarece que

“A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.”

(Sousa, 2005: 264)

Assim, o objetivo da análise de conteúdo não é o texto ou o discurso em si, mas sim o *conteúdo* que na realidade existe no seu interior, isto é, “a informação revestida de sentido, que aqueles documentos contêm” (Sousa, 2005: 265) e que se reveste de significância para os propósitos da investigação desenvolvida.

A análise de conteúdo pode ser desenvolvida através de diversos métodos (Quivy & Campenhoudt, 2003) que, ao longo do tempo, têm vindo a ser criados, utilizados, (re)inventados e adaptados às mudanças ocorridas nos paradigmas investigativos e à natureza dos estudos empíricos desenvolvidos (Sousa, 2005).

Não obstante, no presente caso, interessou-nos sobretudo a abordagem categorial, por ser aquela que, atendendo, mais uma vez, ao caráter dinâmico, complexo e multidimensional da metodologia de IA implementada, melhor se enquadrou no tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas aplicadas, das observações participantes executadas, das respostas dadas às questões abertas dos questionários e dos diários de bordo da equipa docente.

A análise categorial que concretizámos consistiu no agrupamento das unidades de conteúdo (ou de sentido) em várias categorias e subcategorias, o que possibilitou “calcular e comparar as frequências de certas características” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 228), permitindo a confirmação de uma dada conjectura, a sua reformulação ou mesmo o seu abandono.

Destacamos que o procedimento de definição das categorias de análise que adotámos foi de natureza aberta, na medida em que as categorias foram definidas progressivamente, decorrentes das diferentes fases da análise de conteúdo, em conformidade com o surgimento de unidades de conteúdo passíveis de se associarem em categorias, que foram criadas para esse efeito (Sousa, 2005).

Todavia, no caso da análise de conteúdo às sete entrevistas semiestruturadas realizadas, o processo de categorização foi aquilo a que poderemos denominar de híbrido. Partimos de uma postura fechada, com algumas categorias pré-estabelecidas, orientadas para os objetivos do nosso estudo, e, progressivamente transformou-se num procedimento aberto, à medida que a análise de conteúdo foi decorrendo e se definiram novas categorias, de acordo com o conteúdo que foi sendo descoberto. Destacamos, ainda, que as categorias estabelecidas *a priori* sofreram algumas alterações, tanto devido ao curso natural da nossa investigação como às unidades de conteúdo que foram surgindo.

Em relação ao processo de análise de conteúdo, de forma holística, apoiámo-nos nas orientações postuladas por Sousa (2005), sustentado em Bardin (1977), que sugere a sua organização em três etapas sequenciais, a saber:

1. Pré-Análise;
2. Exploração da documentação;
3. Tratamento dos dados.

Na fase da Pré-Análise, efetuámos uma primeira leitura a todos os dados descritivos recolhidos, nomeadamente às motivações expressas pelas DTT para a participação na investigação, às transcrições das entrevistas, às anotações das observações participantes, às respostas às questões abertas dos questionários e aos diários de bordo da equipa educativa. Esta leitura “flutuante” (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005) permitiu-nos perceber, de forma genérica, o conteúdo de cada um dos documentos e, ao mesmo tempo, os principais pontos de convergência e divergência da globalidade dos dados recolhidos.

Seguiu-se uma segunda leitura, mais aprofundada e cuidada, de cada um dos documentos, com o propósito de destacar os aspetos mais relevantes para o nosso estudo e de eliminar os dados que se afastavam dos objetivos e das questões de partida da investigação. Desta forma, reduzimos ao essencial a informação recolhida e construímos uma primeira ideia das categorias a definir e das subcategorias, das unidades de conteúdo e/ou dos descritores que lhes poderiam corresponder.

No que concerne às motivações das DTT para participar no projeto investigativo, nesta primeira fase, foram destacados por recorte os excertos dos textos facultados pelas docentes que enunciavam diretamente os motivos que impulsionaram a sua aceitação do convite. As restantes informações foram eliminadas.

No caso das transcrições das entrevistas, este foi o momento em que se processou a elisão das questões colocadas e dos segmentos de discurso que se afastavam dos objetivos do estudo (Anexos IXc, Xc, XIIc, XIIIc, XVIc). Foi também nesta ocasião que se operou o primeiro (re)ajuste nas categorias prévias e a definição de

novas categorias, decorrentes dos temas tratados e dos conteúdos realçados. Conseguiu-se igualmente avançar já com a maior parte das subcategorias.

No que respeita às questões abertas dos questionários, nesta fase foram anotadas, em tabelas de Excel construídas para o efeito, todas as informações facultadas pelos inquiridos dentro das temáticas questionadas e procedeu-se à eliminação das respostas que se afastavam dos assuntos em questão. Foram, desta forma, construídas tantas tabelas quantas as questões abertas inclusas nos QA, Q1 e Q2, nas quais constavam todas as ideias expressas pelos inquiridos, ainda que se repetissem em termos de conceitos e de opiniões. Esta organização dos dados permitiu-nos agrupar as respostas dos inquiridos por Dimensões e/ou Temas analisados e adiantar algumas unidades de sentido que se destacavam pela sua repetição.

A pré-análise do Diário de Bordo da equipa educativa consistiu, do mesmo modo, no levantamento das ideias principais registadas e na supressão das informações excedentes, através de anotações e sublinhados por parte da investigadora, em cópias dos documentos originais. Efetuou-se, então, a separação dos dados por rubrica, nomeadamente, as datas das reuniões efetuadas, as docentes presentes, os assuntos tratados e as tarefas executadas, recorrendo a duas tabelas de dupla entrada (uma para cada ano letivo) construídas em Excel para sintetizar e agrupar os dados. Nesta altura, estabeleceram-se a maioria das Categorias de análise e alguns descritores respeitantes à condensação dos assuntos tratados e às respetivas tarefas que lhes correspondiam.

No que concerne às informações recolhidas através das grelhas de registo de observação das sessões de análise e reflexão com os E.E., nesta fase inicial foram separados os dados relativos ao ambiente observado, às opiniões expressas e às observações complementares. Os dados recolhidos sobre o ambiente das sessões foram agrupados de forma a permitir o seu tratamento estatístico. As opiniões expressas pelos observados acerca dos diferentes assuntos analisados foram reduzidas a unidades mínimas de conteúdo e registadas, juntamente com o número total de E.E. que manifestaram concordância com cada ideia, por tema, em tabelas

de Excel. As anotações das observações complementares foram agregadas, após a sua simplificação, numa outra tabela destinada a dados adicionais. Esta primeira análise permitiu tomar a decisão de categorizar estes dados por Dimensão/Tema tratado e, dentro destes, por unidades de sentido.

Por último, os dados recolhidos através da observação participante realizada nas reuniões semanais da equipa educativa foram igualmente separados. Por um lado, os dados referentes ao ambiente da reunião e à caracterização da interação do grupo foram desagregados dos restantes para tratamento estatístico. Por outro, à semelhança de todos os outros dados descritivos da nossa investigação, as anotações respeitantes aos assuntos tratados e a outros aspetos foram lidas e relidas para a sua redução a unidades mínimas de conteúdo. Após esta condensação, foram dispostos em duas tabelas, para contabilização das suas frequências. Considerámos, nesta fase, que seria conveniente que a categorização destes dados fosse efetuada mantendo as categorias e os descritores constantes nas grelhas de registo observação, para o ambiente e a interação do grupo, e as categorias e descritores definidos para a análise dos dados do diário de bordo, para os assuntos tratados e para os outros aspetos.

Esta fase inicial da análise de conteúdo encerrou com o primeiro esboço das Grelhas de Categorização dos dados, de acordo com a especificidade dos conteúdos constantes em cada documento, respeitando a sensibilidade e intuição da investigadora perante os dados, no momento da pré-análise acima descrita, e tendo em conta as questões de partida e os objetivos do estudo.

Optámos por fazer uma curta pausa neste processo para prosseguirmos depois para a segunda etapa, a Exploração da documentação, ao longo da qual se desenvolveu a análise de conteúdo propriamente dita (Sousa, 2005). Realizámos, então, uma leitura mais exaustiva, minuciosa e morosa a toda a informação já restringida ao essencial para a investigação, que possibilitou a sua transformação “em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes de conteúdo” (Sousa, 2005: 272).

Procedemos, deste modo, à categorização de todos os dados através de “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977 *apud* Sousa, 2005: 274). Ao longo desta etapa, ocorreu o ajuste definitivo das Grelhas de Categorização, que assumiram as suas versões finais (Anexos IXf, Xf, XIIIf, XIIIIf e XVIIf).

Os excertos extraídos dos textos relativos às motivações das DTT foram decompostos em unidades mínimas de conteúdo, não sendo categorizadas dado que apenas apresentavam motivos de carácter profissional. Optámos por manter a sua natureza descritiva, pela sua especificidade, considerando que não se prestavam a quantificações, apenas revelando significância a presença de alguns desses elementos para os propósitos da investigação.

Na categorização do conteúdo das entrevistas desenvolvemos duas tarefas sequenciais: a decomposição dos textos pré-analisados em unidades mínimas de conteúdo dotadas de importância para a análise e respetiva numeração, à qual denominamos de pré-categorização (Anexos IXd, Xd, XIIId, XIIIId e XVIId), e a organização e classificação dessas mesmas unidades mínimas de significado de acordo com o sistema de temas, categorias e subcategorias definido, designada de categorização (Anexos IXe, Xe, XIIe, XIIIe e XVIe). Deste modo, as unidades de conteúdo ficaram representadas de forma simplificada e preparadas para uma análise estatística posterior, que “permitirá conhecer-se a significância dos diferentes resultados e a validação dos próprios procedimentos efectuados” (Sousa, 2005: 274).

Em virtude de a categorização dos dados das sete entrevistas realizadas incluir alguns Temas, categorias e subcategorias de análise diferenciados, de acordo com as características específicas dos grupos entrevistados, o seu nível de conhecimento e intervenção na investigação e o ciclo de IA em que decorreram, sentimos necessidade de construir um Quadro Geral de Comparação dos Dados. Para a sua estruturação foram utilizadas a grande maioria das categorias e subcategorias definidas para a análise das diferentes entrevistas, de modo

articulado, tendo por referência as questões de partida e os objetivos do estudo, por um lado, e permitindo uma leitura triangulada e transversal com os dados provenientes das restantes técnicas e instrumentos aplicados, por outro (Anexo XXVI).

Este Quadro Geral possibilitou a contabilização do número total de enunciações coincidentes em cada categoria/subcategoria, determinante na confirmação (ou não) das conjecturas levantadas e na comprovação (ou não) das opiniões expressas, após o seu tratamento estatístico.

A categorização das ideias expressas pelos inquiridos nas questões abertas dos questionários consistiu na sua redução a unidades mínimas de significado, a partir das tabelas nas quais se encontravam dispostas, num primeiro momento. De seguida, foram criadas unidades de sentido que pudessem agrupar e sintetizar as unidades mínimas de conteúdo que exprimiam ideias e conceitos repetidos e/ou equivalentes e foi contabilizado o número total de inquiridos que declararam cada uma delas (frequência absoluta). Esta estruturação e contabilização dos dados permitiu que se efetuasse o seu tratamento estatístico, que se descreverá no ponto seguinte (4.2.).

No que respeita aos diários de bordo da equipa educativa, a categorização dos seus dados compreendeu uma nova leitura mais aprofundada aos dados já organizados nas tabelas de dupla entrada, a fim de efetuar a sua redução a unidades mínimas de significado. Ao longo deste processo, foram definidas as quatro categorias finais em que se enquadravam os dados recolhidos e todos os descritores correspondentes a cada uma delas, de acordo com as informações transmitidas no ponto 3.4.2. desta tese, referente à análise documental dos diários de bordo. Esta etapa terminou com o preenchimento de uma grelha de categorização dos dados para cada um dos dois anos letivos de investigação. O preenchimento das grelhas foi efetuado com recurso à inscrição de uma cruz (X) para cada vez que cada um dos descritores ocorreu nas reuniões, de forma a facilitar o seu tratamento estatístico posterior.

As unidades mínimas de conteúdo das opiniões expressas pelos E.E. nas sessões de análise e reflexão foram novamente analisadas com o objetivo de agregar as opiniões que se repetiam em unidades de sentido comum, o que implicou o somatório de todos os observados concordantes com elas. Foram, assim, anotadas as frequências absolutas para cada unidade de sentido. Em relação aos dados adicionais, pela sua natureza, a sua categorização não contemplou a contabilização de frequências absolutas, incidindo essencialmente na agregação das unidades mínimas de conteúdo em unidades de sentido qualitativo. Após estas operações, os dados analisados ficaram preparados para a análise estatística, nos casos em que se considerou necessário.

No que concerne à categorização dos assuntos tratados nas reuniões semanais da equipa educativa que foram alvo de observação, esta teve por referência a categorização dos dados adotada para o diário de bordo, acima descrita, no sentido de comparar/cruzar os dados registados por observação com os dados registados no diário de bordo. Verificou-se que os descritores assinalados na grelha de categorização dos dados do diário de bordo, para as reuniões observadas, coincidiam com as unidades mínimas de conteúdo recolhidas das grelhas de observação participante, pelo que se considerou desnecessário o tratamento estatístico destes em separado. Procedeu-se, então, à integração destes dados na grelha de categorização dos dados do diário de bordo. As unidades de conteúdo relativas aos outros aspetos foram categorizadas apenas em termos qualitativos, sem qualquer intenção de contabilizar a sua frequência, apenas nos interessou a presença de alguns elementos significativos para os propósitos da investigação.

Na derradeira etapa do processo de análise de conteúdo que desenvolvemos aos dados da nossa investigação - Tratamento dos dados -, pretendemos expor as informações analisadas “de modo a poderem tornar-se dados normalizados e ponderados, que permitam estabelecer quadros, gráficos e diagramas que sintetizem e descrevam as informações obtidas” (Sousa, 2005: 274). Procurámos verificar a garantia dos resultados através, por um lado, de uma reanálise de todos os documentos, com um intervalo temporal de um mês, e, por outro, recorrendo a

especialistas para validação do processo, nomeadamente a orientadora da presente tese.

Validámos a análise de conteúdo confirmando a inexistência de desvios e distorções nos objetivos definidos, constatando que o conteúdo dos nossos resultados era passível de comprovar e de quantificar e que os dados obtidos permitiam efetuar interpretações, deduções e inferências no âmbito das questões de partida e dos objetivos da nossa investigação.

Deste modo, realizámos a sistematização dos dados em quadros e tabelas de síntese, bem como em gráficos, que permitiram o cálculo das frequências de ocorrência das Dimensões/Temas, das categorias, das subcategorias, dos descritores e das unidades de sentido e facilitaram a sua subsequente interpretação à luz dos pressupostos investigativos.

Este tratamento possibilitou que pudéssemos verificar não só a presença de determinados elementos como a frequência e intensidade com que surgiram, realçando os aspetos que ganharam destaque pela sua repetição e pelo seu enquadramento no ponto de vista dos diferentes participantes. Estes dados permitiram, ainda, alimentar o processo de IA ao longo do seu desenvolvimento, como já descrevemos atrás.

Esta última etapa da análise de conteúdo integrou a produção de inferências, a interpretação, o cruzamento dos resultados e a formulação das conclusões do estudo, que não adiantamos agora, em virtude de se apresentarem detalhadamente, mais adiante, nos capítulos V e VI.

4.2. Tratamento Estatístico.

A escolha desta técnica de análise de dados decorreu das características dos instrumentos de recolha usados, da essência e extensão dos dados recolhidos, dos resultados da análise de conteúdo desenvolvida e da própria natureza da investigação conduzida. Neste sentido, corroboramos a conceção de Sousa (2005), quando afirma que

Entre as técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante. Mesmo as perspectivas qualitativas mais radicais têm vindo a usar cada vez com mais frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias de hoje já quase nem se faz distinção entre perspectivas qualitativas e quantitativas. É a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador.

(Sousa, 2005: 291)

Embora o tratamento estatístico assente, em termos epistemológicos, numa postura positivista, que se posiciona no quadrante oposto ao paradigma que assumimos no nosso estudo, esta técnica revelou-se uma mais-valia na análise dos dados, pois assenta em ferramentas quantitativas que permitiram executar uma análise focalizada na procura de padrões de relação entre as variáveis e possibilitaram o levantamento das tendências dos dados, facilitando a validação das nossas hipóteses (Bell, 2004; Hill & Hill, 2005; Sousa, 2005) e a prossecução dos nossos objetivos.

Esta técnica de análise permitiu, também, obter indicadores e parâmetros estatísticos capazes de descrever e agrupar resultados, comportamentos e opiniões, apontar tendências e fazer inferências a partir das percentagens e das frequências absolutas e relativas obtidas. O seu propósito foi realçar a tendência central dos dados, permitindo aceder aos resultados, aos comportamentos e às perceções comuns à globalidade dos participantes, e, ao mesmo tempo, atentar à dispersão dos dados, possibilitando captar aspetos mais particulares, mas igualmente importantes.

Na presente investigação desenvolveu-se um tratamento estatístico de cariz simplificado e descritivo, com recurso ao computador, utilizando algumas funcionalidades disponíveis no programa informático Excel, designadamente as tabelas, as operações aritméticas através de fórmulas (somas, médias, percentagens, entre outras) e os gráficos.

O tratamento estatístico que efetuámos incidiu concretamente sobre os dados relativos aos resultados dos alunos, às questões fechadas dos questionários, ao ambiente e interação do grupo observados nas reuniões da equipa educativa e ao ambiente registado nas sessões de análise e reflexão com os E.E.. Foram,

igualmente, alvo de tratamento estatístico os dados resultantes da análise de conteúdo descrita no subponto anterior, nos casos em que tal foi considerado imprescindível para a prossecução dos objetivos do estudo, para dar resposta às questões de partida e para a formulação das conclusões da investigação.

A análise efetuada aos dados relativos aos resultados académicos obtidos pelos alunos participantes, ao longo dos dois anos de investigação, foi exclusivamente de natureza estatística. Em primeiro lugar, as grelhas de avaliação formativa, as pautas de avaliação final de período letivo e as sínteses de avaliação interna do ano de escolaridade da escola foram alvo de uma leitura global, para (re)conhecer a sua estrutura e as propriedades dos dados nelas inscritas.

Procedeu-se, de seguida, a uma análise mais aprofundada de cada documento para destacar os dados relevantes para a investigação, designadamente, o número de alunos avaliados e a quantificação de cada nível de classificação obtido, por disciplina. Foi também isolado o número de alunos retidos, em cada ano letivo, nas sínteses de avaliação interna da escola. Estes dados foram condensados em tabelas de distribuição construídas para o efeito no programa Excel.

Por fim, efetuaram-se as operações necessárias à parametrização e agregação dos resultados obtidos pelos alunos participantes, em gráficos, de forma a poder-se verificar a evolução dos resultados nas disciplinas nucleares (Português, Matemática e Estudo do Meio) e em todas as disciplinas do currículo, a evolução das taxas de sucesso e insucesso, as taxas de transição alcançadas e a evolução da qualidade do sucesso dos alunos. O ponto de partida para o cálculo da evolução dos resultados dos alunos foram os dados relativos à avaliação diagnóstica de 2015/2016, coincidente com o início da investigação.

Também se atentou à comparação entre as taxas de sucesso, as taxas de transição e a evolução da qualidade do sucesso dos alunos participantes e dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, pelo que os dados referentes aos restantes alunos sofreram procedimentos de parametrização e agregação idênticos, a partir das sínteses anuais de avaliação interna da escola.

Esta sistematização mais objetiva dos dados quantitativos facilitou a sua interpretação, síntese e cruzamento com os restantes dados recolhidos ao longo da investigação, que apresentamos nos dois capítulos que se seguem.

À semelhança dos dados dos resultados dos alunos, a análise às questões fechadas dos Q1 e Q2 foi somente de cariz estatístico. Nos dois questionários foram incluídas trinta e quatro questões de escolha múltipla, dez no Q1 e vinte e quatro no Q2. Duas destas questões permitiram aceder a dados categoriais taxonómicos (género), outras duas a dados intervalares (idade) e uma a dados proporcionais (grau de envolvimento/participação na vida escolar dos alunos), sendo que as restantes vinte e nove questões possibilitaram alcançar dados categoriais de exclusão. Apenas em duas das questões de escolha múltipla (3.1. e 3.2. do Q2) foi dada a hipótese de os inquiridos selecionarem mais do que uma opção de resposta, num máximo de três escolhas.

Após a receção dos questionários preenchidos (QA, Q1 e Q2), estes foram codificados e efetuou-se o registo de todos os dados colhidos, por item, em tabelas de distribuição construídas para o efeito. As linhas das tabelas correspondiam aos inquiridos e as colunas destinavam-se à identificação das questões colocadas nos questionários e à inscrição das respostas facultadas. Esta disposição dos dados recolhidos possibilitou construir uma visão global dos resultados, assim como a sua sistematização e agregação.

Depois da inserção de todos os dados nestas matrizes, fizemos uma pausa no tratamento estatístico, retomando-o cerca de uma semana depois. Nesta altura, realizámos uma verificação geral aos dados incluídos nas tabelas, efetuando a leitura dos resultados dos questionários, um a um, e confirmando a sua correta inscrição nas respetivas tabelas.

A fase seguinte da análise estatística consubstanciou-se na desagregação dos dados qualitativos (questões abertas) para análise de conteúdo categorial, permanecendo apenas os dados quantitativos (questões fechadas) nas nossas matrizes. Os dados quantitativos foram igualmente segmentados com o propósito de analisar os resultados de cada item em separado, permitindo a obtenção de

percentagens, frequências e/ou totais, de acordo com a natureza de cada questão colocada.

Os dados das questões abertas dos três questionários, após a análise de conteúdo que resultou na sua organização em tabelas e na contabilização da frequência absoluta das unidades de sentido, sofreu um tratamento estatístico orientado para a determinação da frequência relativa de cada uma das ideias e conceitos expressos e para aceder às tendências de opinião mais relevantes e significativas para os participantes, no âmbito de cada uma das dimensões analisadas.

Salientamos que este tratamento estatístico permitiu que, no final do 2.º ciclo de IA, os dados mais expressivos recolhidos através das questões abertas do Q1 facultassem as opções de resposta a incluir nas questões fechadas dos pontos 2 e 3 do Q2.

Acedemos, desta forma, às reações/opiniões iniciais dos inquiridos perante o projeto investigativo, aos motivos da sua mudança e/ou manutenção e às suas opiniões acerca do impacto da investigação na melhoria dos resultados dos alunos, no seu envolvimento no processo de aprendizagem, no envolvimento parental na vida escolar, na qualidade do ensino e na preparação dos discentes para a transição de ciclo de ensino. Ficámos igualmente a saber quais as sugestões de melhoria no projeto investigativo facultadas pelos inquiridos, em diferentes momentos da investigação, e a conhecer a apreciação que os E.E. fizeram do projeto investigativo, em termos globais e nos seus aspetos mais positivos e menos positivos.

A etapa final do tratamento estatístico dos questionários aplicados na nossa investigação consistiu na descrição e apresentação dos dados normalizados em tabelas e gráficos para facilitar a sua leitura e interpretação.

No que concerne aos dados recolhidos através das observações realizadas às reuniões semanais da equipa educativa, referentes ao ambiente vivido e à natureza da interação do grupo, o seu tratamento estatístico incluiu a codificação de cada uma das doze grelhas de registo de observação, a construção de uma tabela de

distribuição de dados em Excel e a introdução de todos os dados recolhidos nessa tabela. Os dados referentes às docentes intervenientes nas reuniões observadas e aos assuntos tratados foram agregados aos dados recolhidos na análise documental do diário de bordo da equipa educativa, uma vez que se repetiam.

Cada linha da matriz construída correspondia a uma grelha de registo de observação, num total de doze, e cada coluna representava um descritor constante na grelha de observação, num total de oito para a categoria do ambiente e de quarenta e um para a categoria da interação do grupo. Foi, ainda, codificada a simbologia de registo, sendo atribuído um código numérico para os símbolos registados: 1 para *fortemente presente*; 2 para *moderadamente presente*; 3 para *fracamente presente*, e 4 para *ausente*. Esta codificação permitiu conhecer os descritores que se destacavam pela frequência nos períodos de observação.

De seguida, os dados referentes à categoria do ambiente vivido foram separados dos relativos à natureza da interação do grupo, constituindo-se duas tabelas de distribuição dos resultados. Esta separação possibilitou que se efetuassem os cálculos necessários à apresentação dos resultados, em gráficos e/ou tabelas, e à sua interpretação, por categoria. Conseguimos, assim, apreender a natureza do ambiente vivido pela equipa educativa, ao longo da investigação, e perceber o nível de coesão, de colaboração, de partilha e de reflexão atingido, bem como as dimensões da ação educativa a que foi dado maior destaque por este grupo de docentes.

À semelhança dos procedimentos de análise estatística aos dados da observação das reuniões da equipa educativa, o tratamento dos resultados obtidos pelo registo da observação nas duas sessões de análise e reflexão com os E.E iniciou-se com a codificação das duas grelhas de observação preenchidas e subsequente construção das tabelas de distribuição dos dados. Neste caso, sentimos necessidade de construir duas tabelas de distribuição dos dados, em virtude dos temas analisados em cada sessão observada não serem coincidentes.

Deste modo, cada uma das tabelas foi construída com uma linha apenas, correspondente à grelha de registo de observação cujos dados se apresentavam.

Mantivemos, contudo, a correspondência entre colunas e descritores, para a categoria do ambiente, num total de sete; colunas e temas analisados, para a categoria dos temas, num total de cinco para a O1/SAREE e de seis para a O2/SAREE, e colunas e unidades de sentido, para as observações complementares, num total de uma.

A codificação da simbologia de registo, para a categoria do ambiente, foi análoga à utilizada no tratamento dos dados da observação das reuniões da equipa educativa, dado que a simbologia usada para o registo foi idêntica. A sistematização destes dados permitiu perceber os descritores que mais fortemente caracterizaram o ambiente que se estabeleceu entre estes participantes nas sessões de análise e reflexão.

Para cada um dos temas analisados foram registadas, na tabela de distribuição de dados, todas as opiniões expressas pelos observados juntamente com o número de participantes concordantes com cada opinião. As observações complementares foram inscritas na íntegra, na respetiva coluna.

Após a introdução de todos os dados recolhidos, foram separados os resultados referentes aos temas analisados e às observações complementares, para a realização da sua análise de conteúdo, enquanto os resultados da categoria do ambiente foram sintetizados em gráfico, com percentagens, para facilitar a sua interpretação e a inferência do seu significado, possibilitando a caracterização do ambiente relacional que se estabeleceu entre os E.E., ao longo do estudo.

As unidades de sentido decorrentes da análise de conteúdo efetuada às opiniões expressas pelos E.E. em relação a cada um dos temas analisados, bem como as suas frequências absolutas, sofreram o tratamento estatístico necessário ao cálculo das frequências relativas atingidas. Estes dados foram sintetizados em tabelas, permitindo realçar a tendência principal dos resultados e conhecer as sugestões preponderantes para alimentar o processo de IA, ao longo do mesmo.

O tratamento estatístico realizado aos dados constantes no Quadro Geral de Comparação de Dados, resultante da análise de conteúdo das entrevistas, consistiu

na contabilização do total de respostas dadas referentes a cada enunciação/justificação, permitindo a sua sistematização em gráficos, realçando as opiniões preponderantes e mais significativas.

Por último, no que respeita ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e sintetizados na grelha de categorização da análise documental aos diários de bordo da equipa educativa, este compreendeu o somatório das reuniões realizadas e o cálculo das frequências absolutas e relativas de ocorrência de cada um dos descritores, ao longo dos dois anos letivos de duração do nosso estudo. Abarcou também o englobamento de todas as frequências registadas por categoria, de forma a conhecer qual das dimensões da ação pedagógica ganhou destaque no trabalho desenvolvido pela equipa educativa.

A contabilização das presenças das docentes nas reuniões, registadas em tabela distinta da anterior, foi analisada estatisticamente de forma a obter as percentagens totais de participação de cada uma delas nas reuniões, permitindo inferir acerca dos níveis de envolvimento e comprometimento dos diferentes elementos da equipa na ação educativa conjunta.

Estas operações permitiram organizar os resultados em gráficos, mais objetivos e concisos, que facilitaram a sua interpretação e triangulação com os restantes dados analisados, contribuindo para a formulação das conclusões finais da nossa investigação.

Realçamos que o processo de análise e síntese dos resultados, acima descrito, se pautou pelo rigor e pela objetividade, preservando a autenticidade e fidelidade dos dados recolhidos e mantendo a imparcialidade e o distanciamento por parte da investigadora, cumprindo a conduta ética que sustenta a validade e fiabilidade dos processos investigativos.

Deste assunto trataremos, mais em pormenor, no ponto que se segue, no qual percorreremos os pressupostos éticos que serviram de base e acompanharam o desenvolvimento do nosso estudo, atentando à flexibilidade investigativa que se revelou necessária à diversidade e complexidade das circunstâncias vivenciadas.

5. Questões éticas da investigação.

A importância da questão da conduta ética na investigação em Educação revestiu-se de caráter vital na condução do nosso estudo, sobretudo por se tratar de uma Investigação-Ação participativa como a que desenvolvemos, envolvendo a participação de crianças.

Investigar, nos termos que apresentamos, foi “entrar” na vida de pessoas do nosso contexto (adultos e crianças), envolvê-las em processos de mudança que alteraram o seu ambiente natural, aceder às suas opiniões e representações, observar os seus comportamentos e analisar as suas ações e reações, pelo que, no nosso caso, “Everything’s ethics” (Cochran-Smith & Lytle, 2007: 24 *apud* Herr & Anderson, 2015: 143).

Desde os momentos iniciais, com a apresentação do projeto de tese à direção do agrupamento de escolas e subsequente pedido de autorização para condução do estudo, até aos agradecimentos finais, dois anos letivos depois, todos os passos dados, todas as opções seguidas, todas as decisões tomadas foram ética e moralmente analisadas, refletidas e ponderadas, *para* proteção dos participantes e contando *com* as suas perspetivas.

Embora alguns dos cuidados que descreveremos neste ponto já se encontrem patentes no corpo do nosso texto, de forma implícita ou explícita, quer no capítulo introdutório, no qual contextualizamos a investigação, quer no presente capítulo, que descreve o seu enquadramento metodológico, considerámos relevante evidenciá-los em particular “taking up the complexity of ethical terrain in action research” (Herr & Anderson, 2015: 143).

Conscientes de que “the action research process will take us into ethical quandaries to be considered as we make our way” (Herr & Anderson, 2015: 144), não deixámos de considerar os princípios básicos da ética em investigação. Assim, após a obtenção da autorização da direção do agrupamento para o desenvolvimento da investigação seguiu-se o momento de efetuar o convite aos participantes mais diretos, as docentes do 1.º CEB, sem as quais não seria possível concretizar.

Logo aqui surgiu o primeiro grande dilema ético: Tendo consciência de quais as docentes que melhor se adequavam às características metodológicas e conceituais do projeto, seria correto da nossa parte dirigir o convite apenas a estas? Não iria esta atitude levar as restantes docentes a considerar que havia um juízo de valor acerca da sua capacidade e qualidade profissional? Não constituiria um foco de desconfiança, de mal-estar e de desunião entre o corpo docente da escola? Não afetaria o bem-estar dos participantes ao longo do estudo?

Optámos por lançar o desafio a todas as docentes da escola, em reunião de departamento, correndo o risco de haver necessidade de proceder a alterações de base no nosso projeto investigativo, de acordo com os níveis de aceitação que obtivéssemos, adequando teórica e metodologicamente a sua natureza (estudo comparativo, por exemplo), procurando não excluir ninguém que manifestasse interesse em participar.

Nesse momento, foram explicitados com clareza, honestidade e rigor os propósitos da investigação, os pressupostos teóricos de base, as questões de partida, as alterações a operar na organização do trabalho escolar, a natureza da metodologia de IA a implementar, a duração do estudo, os instrumentos de recolha de dados a utilizar e o nível de participação que lhes era solicitado (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 2004; Sousa, 2005; Herr & Anderson, 2015).

A reação de algumas docentes, manifestando resistência à alteração do instituído e à experimentação de um regime de docência diferente do habitual e reiterando a sua indisponibilidade para participar na investigação, não nos causou espanto ou desconforto, porquanto “practitioners intuitively know that when they challenge the norms, the institution’s dynamic conservatism will respond in a defensive, self-protective manner (Schon, 1983: 34 *apud* Herr & Anderson, 2015: 152).

Não obstante, deixou-nos mais atentas à necessidade de desenvolver “the ability to recognize an ethical issue when it arises so that it can be taken into consideration” (Herr & Anderson, 2015: 145), neste domínio e em qualquer outro. Mantivemos, portanto, “a delicadeza, a gentileza, a deferência, as boas maneiras e o máximo respeito, [que] deverão pautar todas as situações relacionais com [...] todos os [...]

que possam de algum modo estar ligados aos procedimentos da investigação” (Sousa, 2005: 34).

Garantimos ao corpo docente que o desenvolvimento do nosso estudo em nada afetaria o normal funcionamento da organização educativa e das atividades letivas de todos os que não integrassem a investigação e assegurámos a sua liberdade de recusa, principalmente porque a investigadora se encontrava numa “posição de autoridade que [podia] eventualmente influenciar os participantes” (Sousa, 2005: 35), dado o cargo de adjunta do diretor que desempenhava.

Uma vez que, além das manifestações contrárias, também se estabeleceu um diálogo favorável aos pressupostos da investigação, que abrangeu a análise de aspetos relacionados com a sua aplicação prática, reveladores de interesse por um número significativo de docentes, foi-lhes dado algum tempo para refletirem sobre o assunto e tomarem a sua decisão.

Entretanto, procederam-se os ajustes organizacionais necessários à alteração dos horários letivos docentes para o regime de pluridocência e acertaram-se os horários das restantes docentes que poderiam, eventualmente, integrar a equipa educativa, a fim de se solicitar a sua participação. Tratando-se de docentes do 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, sobejamente habituadas a trabalhar em pluridocência e em monodocência coadjuvada com as docentes do 1.º CEB, a aceitação informada foi instantânea e revestida de entusiasmo.

Seguiu-se a aceitação das três DTT, aquelas que melhor cumpriam os perfis pessoais e profissionais necessários ao desenvolvimento da IA em equipa educativa, e o convite à última docente a integrar a investigação, também pertencente ao 1.º CEB. Verificou-se a sua aceitação informada. Encontrava-se, portanto, constituída a equipa educativa, mas não ultrapassadas as incertezas e os dilemas éticos com que nos deparámos, ao longo da investigação, muito pelo contrário.

A apresentação do projeto investigativo adaptado à realidade escolar (Anexo II), elaborado em conjunto com a equipa educativa, em CP efetivou a sua formalização

interna e tornou a mesma do conhecimento de todos os quadrantes da unidade orgânica (AE). Embora a sua aprovação tenha contribuído para a obtenção do reconhecimento do valor da investigação, por parte das estruturas de topo e intermédias da escola, impossibilitou a garantia do anonimato aos participantes.

Como se poderia assegurar o anonimato se toda a comunidade escolar tinha conhecimento da natureza do projeto, das docentes participantes e das turmas envolvidas? Como se salvaguardaria esse direito se, inclusivamente, iria ser do conhecimento da administração central?

A questão ética do anonimato foi apresentada, analisada e discutida, num primeiro momento, com as docentes participantes, que compreenderam a sua impossibilidade perante as condições de aprovação e desenvolvimento da investigação. Declararam mesmo ser-lhes indiferente a divulgação das suas identidades, incluindo no momento da redação da tese e da divulgação do estudo, uma vez que acreditavam na qualidade e no valor do trabalho que iriam desenvolver e se identificavam com os pressupostos deste projeto, que também assumiam como seu.

Contudo, mantendo o nosso sentido de responsabilidade para com os participantes, insistimos no cuidado de codificar as suas identidades e/ou substituir os seus nomes por outros, nos momentos de recolha e tratamento dos dados, evitando que se comprometesse a confidencialidade das informações transmitidas (Sousa, 2005).

O passo seguinte na obtenção da aprovação definitiva da investigação foi o envio do pedido formal, acompanhado pelo projeto de investigação, endereçado pela direção do agrupamento de escolas e dirigido à Direção Geral de Educação (DGE) e à DGEstE, com conhecimento da DSRAL, em tempo útil que não comprometesse o início do estudo. Porém, a autorização por escrito nunca foi rececionada no agrupamento, embora a informação transmitida telefonicamente ao diretor tenha apontado para o “tacitamente autorizado” por ausência de resposta no tempo útil previsto (dez dias).

Novo dilema ético a equacionar: Avançamos com a investigação sem a aprovação da tutela por escrito? Sim, avançámos com o estudo ainda que não se tenha registado o “comprometimento” formal da administração educativa com o nosso esforço de mudança no sentido “bottom-up” (Fullan, 2007). Prosseguimos sustentadas no compromisso da organização educativa para com os processos de mudança e na confiança depositada em nós, até porque “Numa investigação que incluía apenas sujeitos de uma escola, basta a autorização da sua direcção” (Sousa, 2005: 40), uma vez que são dotados de autonomia pedagógica e organizacional para o efeito.

Contudo, este facto levou-nos a efetuar novamente o pedido, no segundo ano letivo, aditado com os resultados intermédios da investigação, no sentido de formalizar a autorização. O procedimento de resposta foi idêntico ao anterior, pelo que prosseguimos de igual modo.

Outra etapa de enorme carga ética e emocional foi a apresentação da investigação aos E.E. e aos alunos e a solicitação da sua participação. Este momento foi planeado cuidadosa e minuciosamente pelo núcleo operacional da equipa educativa juntamente com a investigadora.

Várias dúvidas, incertezas e dilemas éticos assolaram os nossos pensamentos, embora acreditássemos com veemência na qualidade da nossa investigação. Como serão as reações? E se os E.E. não autorizarem o desenvolvimento do estudo com os seus filhos? Como é que se iria abordar a questão do anonimato, se toda a comunidade sabia quem eram os alunos e, consequentemente, os E.E.? Como convencer um público tão amplo (68 alunos e os respetivos E.E.) da nossa integridade, da nossa honestidade e do valor da nossa proposta? Como fazê-los confiar em nós e nas nossas convicções? E, por outro lado, se confiassem em nós e os resultados fossem prejudiciais aos alunos?

Como forma de ultrapassar alguns destes receios, a investigadora preparou uma comunicação escrita formal para entregar a cada um dos E.E. e dos alunos, na qual constavam todas as informações relevantes sobre a investigação: os objetivos, os pressupostos teóricos subjacentes, as mudanças na organização do trabalho

escolar, a metodologia de investigação, a duração do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e o nível de participação que lhes era pedido (Anexo III). Considerámos que este documento serviria de “Protocolo de Cooperação” e seria encarado pelos E.E. e alunos como uma garantia do compromisso e da responsabilidade assumida pela investigadora perante os participantes.

Cumpria concomitantemente a função de fazer com que estes participantes sentissem “que a sua colaboração é desejável e imprescindível, numa investigação que permitirá colher conhecimentos importantes para o progresso da educação” (Sousa, 2005: 36), bem como para o desenvolvimento integral dos alunos, embora se evidenciasse no texto o seu direito à recusa. Não se mencionou, na missiva, a questão do anonimato, reportando esse assunto para a discussão em plenário, mas garantiu-se a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Optámos por estruturar a reunião em duas partes. Uma primeira parte em sessão plenária, com os E.E. e alunos das três turmas envolvidas, todos juntos num anfiteatro da escola sede, com a presença de todas as docentes da equipa e a investigadora. Esta primeira parte destinou-se à intervenção da investigadora para apresentação e esclarecimento de todos os aspetos fundamentais da investigação, para elucidação das dúvidas colocadas pelos E.E. e para a apresentação formal de todas as docentes da equipa educativa.

Nesta parte, registaram-se muitas intervenções favoráveis à investigação por parte dos E.E., foram colocadas diversas questões referentes aos aspetos práticos da mudança, enquanto alguns dos presentes permaneceram em silêncio, a ouvir e a processar a informação. Alguns pareciam estar “em choque”. Contudo, não se assinalou qualquer oposição clara e direta, nem recusa em participar no estudo. Os alunos, por seu lado, mostraram um enorme entusiasmo e excitação perante a “novidade” que lhes era apresentada.

A questão do anonimato foi analisada em plenário e registou-se a compreensão dos E.E. relativamente ao facto da comunidade educativa ter conhecimento da investigação, das turmas e das docentes envolvidas. Perante a garantia da

confidencialidade dos dados recolhidos, salvaguardando os participantes nas entrevistas, na observação e nos questionários, nos resultados de cada aluno ou na sua identificação nos documentos analisados, os E.E. manifestaram concordância com o nível de “anonimato” salvaguardado.

Foi, ainda, dada a garantia de que a investigação seria suspensa no exato momento em que se verificasse que poderia estar a prejudicar, de algum modo, o desenvolvimento académico e integral dos alunos participantes ou a causar-lhes algum dano. Ao ser salvaguardado este direito fundamental dos participantes, especialmente tratando-se de crianças, a investigadora acentuou a importância da participação dos E.E. no estudo, enquanto acompanhantes de primeira linha da vida escolar e pessoal dos seus educandos. Foram estabelecidas linhas de comunicação direta entre os participantes e a investigadora para a monitorização da investigação, entre elas as sessões de análise e reflexão.

A segunda parte da reunião consistiu num momento mais restrito, de cada turma com a sua docente titular e outras duas docentes da equipa, em salas de aula, para tratar dos assuntos organizacionais de início de ano letivo, nomeadamente, autorizações de visitas de estudo, plano anual de atividades, material escolar e outros assuntos do quotidiano escolar. Este momento serviu, ainda, para que os E.E. pudessem transmitir as suas ansiedades, receios e dúvidas em relação ao projeto investigativo, mas também as suas expectativas e desejos, mais em privado, sem algum constrangimento que pudesse resultar da presença da investigadora.

O saldo final foi muito positivo, embora alguns E.E. tenham manifestado, junto das DTT, algum receio e ansiedade perante a mudança no regime de docência e na organização do ensino, que se foram dissipando ao longo do tempo, até desaparecerem por completo, no final do primeiro ano de investigação.

As primeiras semanas de investigação revestiram-se de imensa expectativa, ansiedade e cautela, para todos os participantes e para a investigadora. Os alunos imensamente entusiasmados, os E.E. ansiosos a acompanhar e vigiar diariamente toda a atividade letiva e as docentes da equipa a gerir, com assertividade, o seu nervosismo natural e as reações dos restantes participantes. A investigadora, por

seu lado, a monitorizar todos estes aspetos com bom senso, respeito e cortesia, alicerçando uma relação próxima com todos, visto que “na investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (Bogdan & Biklen, 1994: 76).

No decurso da investigação, a grande preocupação ética generalizada centrou-se nos efeitos do estudo nos alunos, pois “As the adult, that sense of involving youth in the change process while being aware of the risks involved, can feel particularly worrisome and perplexing” (Herr & Anderson, 2015: 152). Esta inquietação foi-se diluindo à medida que os resultados foram correspondendo ao esperado e que a relação entre os participantes se fundou na confiança, porque “Relationships of trust among collaborators are essential in these considerations” (p. 153).

Esta confiança construída entre todos ao longo do processo de investigação facilitou o envolvimento completo de todos os participantes na análise, reflexão e tomada de decisão acerca do percurso investigativo, esfumando por completo todas as questões relativas às posições de poder que poderiam existir, até mesmo entre os adultos e as crianças. Todos os participantes assumiram as suas responsabilidades em igualdade de posições, com empenho e compromisso, e as suas opiniões foram consideradas e valorizadas nas opções de investigação tomadas, porquanto “If a participatory study is set in motion by a doctoral student, there is quickly a sense of responsibility as well as a recognition that our power to direct how the research actually unfolds is limited” (Herr & Anderson, 2015: 151).

Outro momento que motivou alguma ponderação ética foi quando, no final da segunda sessão de análise e reflexão entre a investigadora e os E.E., estes participantes sugeriram a cessação destas reuniões, que tanto contribuíram para alimentar o processo investigativo no primeiro ano letivo. Em prol da recolha de dados para a investigação seria benéfica a sua continuação, no entanto havia que cumprir a garantia dada de liberdade de recusa e valorizar o voto de confiança que estes participantes nos concederam, pelo que a investigadora cancelou as mesmas.

Outras questões éticas que foram transversais ao desenvolvimento da nossa investigação foram as relacionadas com a participação das crianças. Considerámos, desde a concetualização do estudo, a criança enquanto agente social competente na construção do conhecimento *sobre e para* a infância e, neste caso, os seus processos de aprendizagem. Atentámos, sobretudo, a que investigações desta natureza devem desenvolver-se *com* as crianças, enquanto sujeitos e participantes ativos, dotados de uma cultura própria e de formas únicas de interpretar o mundo e os processos que vivenciam (Bogdan & Biklen, 1994; Herr & Anderson, 2015).

Ao valorizarmos a “voz” das crianças, encarando-a como fundamental na produção de conhecimento mais autêntico acerca das suas realidades, integrámos a sua participação no estudo, designadamente através da recolha das suas opiniões, das suas experiências e expetativas, das suas formas de pensar e de sentir. Na preparação da recolha dos dados, realizada através do QA e das duas entrevistas *focus group*, diversos aspetos éticos foram analisados, refletidos e cumpridos, para sua proteção.

A aplicação do QA atravessou algumas etapas eticamente consideradas necessárias, levadas a cabo pelas DTT. A primeira delas consistiu no esclarecimento dos objetivos subjacentes à inquirição, na descrição dos procedimentos operacionais inerentes, na solicitação da participação dos alunos na inquirição e no pedido de autorização aos E.E.. As docentes esclareceram, ainda, os motivos de suporte à não participação dos alunos com CEI, registando alguma tristeza, mas compreensão, por parte destes participantes. Salientamos que nenhum dos restantes alunos e E.E. recusou a participação nesta auscultação.

A realização das entrevistas, por seu lado, passou igualmente por uma primeira fase de negociação com os alunos, na qual se operou o esclarecimento dos seus objetivos e dos blocos para análise e discussão, a explicitação dos procedimentos operacionais e a solicitação da participação das crianças. Foi também realçada a possibilidade de recusa na participação, embora nenhum aluno se tenha recusado,

muito pelo contrário, e foi pedida autorização para gravação em áudio das entrevistas.

Após a seleção da amostra de alunos a integrar nos *focus group*, foram enviados os consentimentos informados para serem devidamente analisados e assinados, pelos encarregados de educação e pelas crianças escolhidas (Anexos XVIII e XIX).

O nosso maior desafio ético nestes dois momentos de recolha de dados foi eliminar a disparidade de estatuto e de poder entre nós, adultos, e as crianças (Herr & Anderson, 2015), de forma a possibilitar a colheita de dados autênticos, respeitantes às opiniões e representações reais dos alunos, e não às ideias e conceções que as crianças consideravam que nós esperávamos delas.

Esta questão exigiu-nos um processo reflexivo intenso e um questionamento constante, para além de uma flexibilidade e humildade permanente ao longo da conversação (e da investigação) para nos colocarmos ao nível das crianças, deixando-as à vontade com a presença do adulto investigador e com as questões que lhes iam sendo colocadas. A ampla experiência docente da entrevistadora com alunos destas faixas etárias ajudou imenso a este nível, aproximando todos e deixando as crianças à vontade para falar, inclusivamente entre elas, ao longo das entrevistas.

O facto de nos sentarmos todos em círculo, para criar proximidade e contacto visual entre todos, em mesas e cadeiras destinadas a crianças, quase como numa dança de roda, e de se ter permitido que os alunos brincassem e fizessem experiências com o gravador, nos momentos iniciais da entrevista, gerou um clima de intimidade propiciador de descontração, alegria e partilha entre todos, como em qualquer conversa entre crianças. O tratamento entre os entrevistados e a entrevistadora foi de igual para igual, usando-se a segunda pessoa do singular em todas as situações de interação, que se estendeu dos momentos de recolha de dados ao decurso da investigação.

De forma longitudinal, foi constante a nossa preocupação com as questões éticas que foram surgindo, procurando, com bom senso e moderação, dar-lhes a melhor

resolução possível para proteção de todos os participantes, especialmente dos alunos. Na etapa de tratamento dos dados procurámos ser fiéis e honestos, para que as conclusões que apresentamos fossem autênticas e não sofressem enviesamentos, pois só através de uma conduta investigativa eticamente intocável se pode garantir a validade, a fiabilidade e integridade imprescindíveis à construção do conhecimento científico.

Até na presente etapa a ética se manteve como aspeto basilar, servindo a redação e disseminação da nossa tese como agradecimento público formal e prova da nossa deferência para com todos os participantes e colaboradores nesta IA participativa, sem os quais não teria sido possível vivenciar esta experiência única, construir conhecimento científico acerca dos processos envolvidos e contribuir para o processo de mudança em educação.

PARTE III

RESULTADOS E CONCLUSÕES

CAPÍTULO V

Apresentação e Interpretação dos resultados

Introdução

O presente capítulo apresenta os resultados da investigação-ação desenvolvida e encerra, em si mesmo, uma das etapas mais árduas de um estudo desta natureza, pela elevada quantidade de dados recolhidos, pela sua abrangência e diversidade, bem como pelo período temporal alargado em que decorreu a sua recolha, que compreendeu os diferentes ciclos de IA.

A análise interpretativa dos resultados foi desenvolvida de forma triangulada, recorrendo ao cruzamento dos dados acedidos através das múltiplas técnicas de recolha utilizadas e fazendo uso de um conjunto de dimensões de análise consideradas fundamentais para a compreensão do nosso estudo, para responder às nossas questões de investigação e para a prossecução dos objetivos a que nos propusemos.

Retomando os objetivos da nossa investigação, realçamos que estes abarcam a caracterização do processo de (re)organização do trabalho escolar no 1.º CEB, a descrição dos ciclos de IA, a identificação de problemas detetados e de estratégias de melhoria operacionalizadas, o conhecimento dos processos de articulação, colaboração e reflexão desenvolvidos pelos participantes do estudo, a análise da evolução dos resultados escolares dos alunos participantes e a compreensão do impacto do projeto investigativo no contexto em estudo, nas diversas vertentes da complexidade do processo educativo.

Nesta perspetiva, a apresentação e interpretação dos resultados que se segue procura propiciar a construção de uma visão holística e longitudinal dos ciclos investigativos percorridos e das dimensões abarcadas pela investigação conduzida. Ao mesmo tempo, procuramos que seja pormenorizada e específica o suficiente para permitir a reflexão sobre a particularidade dos fenómenos educativos vivenciados, recorrendo à triangulação das diferentes opiniões registadas com os processos observados, experienciados e assinalados.

Desta forma, organizámos o capítulo em três pontos, correspondendo cada um deles à apresentação interpretativa e triangulada dos dados referentes a cada ciclo

de IA do nosso estudo. Dentro destes pontos principais, especificámos subpontos e subsubpontos que correspondem a categorias e subcategorias de análise das entrevistas realizadas, a itens constantes nos questionários aplicados, a temas de análise nas sessões de análise e reflexão com os encarregados de educação e a dimensões e descritores constantes na análise documental, que permitem a compreensão articulada e transversal dos resultados obtidos, para facilitar a sua síntese.

1. Resultados respeitantes ao 1.º Ciclo de Investigação-ação.

Os resultados apresentados neste ponto abrangem aspetos de relevo enquadrados no período temporal compreendido entre junho de 2015 e setembro de 2015 e articulam as informações recolhidas através dos instrumentos EFG1/A, EFG1/EE, EI/D1, EI/D2, EI/D3, MD1, MD2/MD3, QA, Q1 e O1/SAREE.

1.1. Motivações das docentes titulares de turma para participar no projeto investigativo.

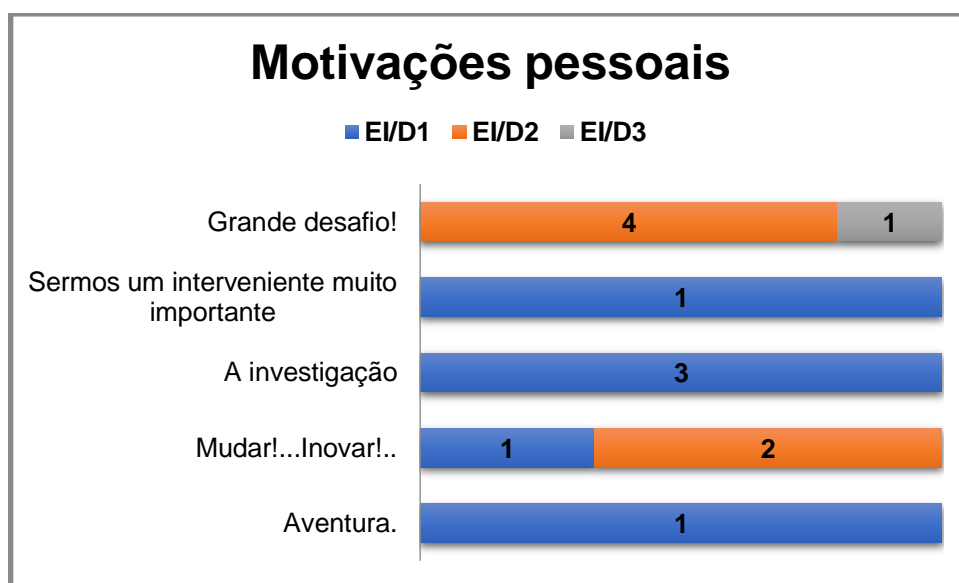
Os resultados respeitantes às motivações das docentes titulares de turma envolvem aspetos do foro pessoal e profissional, pelo que consideramos relevante a sua apresentação em separado, permitindo uma melhor compreensão das características da sua personalidade e profissionalidade, embora estes quadrantes se perpassem como veremos mais adiante.

1.1.1. Pessoais.

No que respeita aos motivos pessoais apresentados pelas docentes para justificar a sua participação no projeto investigativo, podemos verificar que possuem um certo cariz profissional, de tal forma se fundem estas duas dimensões nas vidas das docentes. Não obstante, permitem-nos aferir que nos encontramos perante pessoas que gostam de arriscar e de se envolver em processos que rompem com a “normalidade” e com o instituído, procurando novas experiências profissionais que lhes propiciem satisfação e desenvolvimento pessoal.

Como podemos observar no Gráfico 5.1, resultante da triangulação da análise de conteúdo efetuada às três entrevistas individuais realizadas durante o decurso do 2.º ciclo de IA, o aspeto que se destaca, pelo número total de enunciações que lhe correspondem, é exatamente o “grande desafio” que o projeto investigativo constituiu na vida das docentes, embora apenas tenha sido referido pelas D2 e D3.

Gráfico 5.1 – Motivações pessoais das DTT para participar na investigação.



Em relação à D3, destacamos que o “grande desafio” foi o único motivo que mereceu a sua referência em termos pessoais. Já para a D2, o desafio foi aquele que mais “peso” teve para si, tendo-o referido por quatro vezes na sua entrevista. Para esta docente a mudança e a inovação também pesaram nas motivações pessoais que apresentou, reforçando esta ideia por duas vezes.

A D1, por seu lado, revelou motivações pessoais mais diversificadas, realçando que o facto de o estudo envolver a sua participação ativa em procedimentos de investigação foi o que mais valeu na sua decisão, apresentando uma frequência de três enunciações neste sentido. Os restantes motivos que enunciou apenas uma vez relacionaram-se com a mudança e inovação, com a aventura e com a importância da sua participação para o sucesso do estudo.

Consideramos, portanto, que as docentes que constituem o núcleo operacional da equipa educativa da nossa investigação, se podem caracterizar como pessoas aventureiras, que anseiam por desafios e aventuras, que manifestam propensão para a mudança e inovação e motivação para participar/ desenvolver processos investigativos.

1.1.2. Profissionais.

No que respeita às motivações profissionais que determinaram a participação das três DTT no projeto investigativo, as mesmas versam razões mais diversificadas que as anteriores. As motivações profissionais que apresentamos foram recolhidas em dois momentos distintos: no início do 1.º ciclo de IA, através de documento escrito redigido imediatamente após as docentes aceitarem participar na investigação, e após um período letivo de desenvolvimento da investigação, através das entrevistas individuais realizadas às DTT, já no 2.º ciclo de IA.

Damos início à apresentação dos resultados pelos dados recolhidos nos instrumentos MD1 e MD2/MD3, que não sofreram qualquer tratamento específico, apenas foram decompostos em unidades mínimas de conteúdo, mantendo a sua natureza descritiva, e foram organizados na Tabela 5.1.

Tabela 5.1 – Motivações elencadas pelas DTT no início da investigação nos documentos MD1 e MD2/MD3.

Docente	Motivos profissionais elencados
D1	<ul style="list-style-type: none"> • Abraçar um novo desafio na minha carreira. • A oportunidade de lecionar apenas a minha disciplina de eleição. • Poder fazer parte de uma equipa pedagógica unida em prol de um objetivo comum: o sucesso educativo dos alunos. • Trabalhar de forma cooperativa e partilhada com a equipa pedagógica. • Focar a planificação de atividades numa só disciplina que permite um maior aprofundamento dos conhecimentos. • Mais tempo para construir materiais e selecionar atividades para a disciplina lecionada. • Conhecer as características de outras turmas e ser capaz de ajustar as metodologias de ensino às diferentes realidades. • A possibilidade de os alunos de diferentes turmas serem avaliados com equidade assente no mesmo grau de exigência.
D2	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar que a formação de cada docente, numa área específica, o ajuda a desempenhar melhor as suas funções. • Motivação para novos desafios, valorizando o sucesso de cada um dos alunos em particular e o enriquecimento do grupo em geral.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • Uma vontade muito grande de experimentar outros desafios. • Desejo de envolvimento na minha área mais dominante. • Valorizar os nossos conhecimentos específicos numa área, com vista ao desenvolvimento dos saberes dos alunos. • Desejo de trabalhar uma área em profundidade. • Sentir-me feliz e realizada a ensinar a área que mais gosto a uma faixa etária que me agrada.

Como podemos observar pelos elementos constantes na tabela anterior, os motivos profissionais que se destacam e que são transversais aos registos escritos das três docentes são, por um lado, a motivação para experimentar e abraçar novos desafios profissionais e, por outro, o desejo de lecionar apenas a disciplina de eleição, na qual as docentes possuem formação específica. Salientamos, ainda, que estes dois aspetos são os únicos apresentados pela D2 e que a D3, embora especifique cinco razões justificativas da sua participação, uma delas é relacionada com o desejo de experimentar novos desafios e as restantes quatro versam a lecionação da sua área de eleição, abrangendo vertentes diversas respeitantes a essa lecionação.

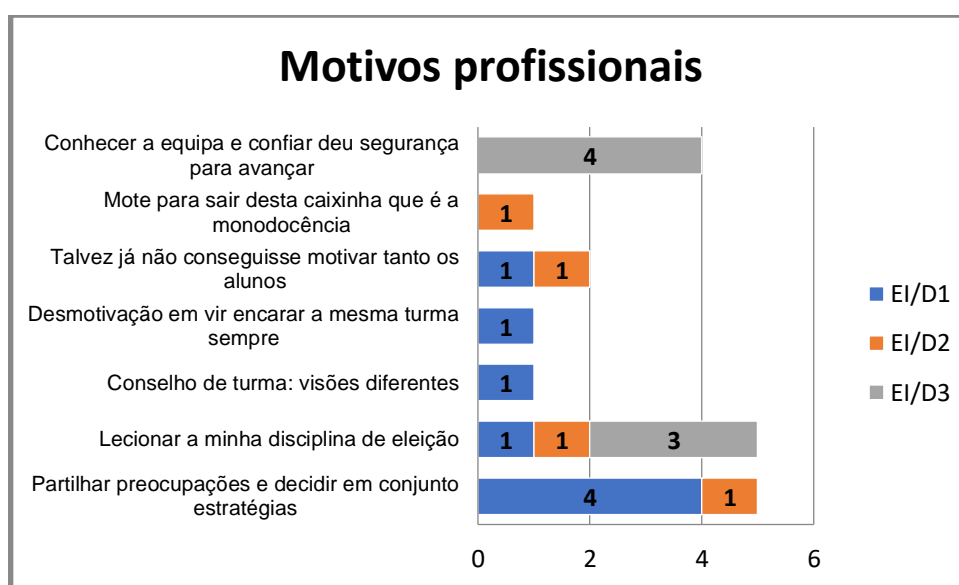
Apenas a D1 apresenta motivações diversificadas, para além das duas destacadas, abrangendo aspetos relacionados com a possibilidade que o projeto investigativo ofereceu de desenvolver o trabalho em equipa pedagógica de forma partilhada, a planificação da ação educativa de forma mais aprofundada, a seleção de

metodologias de ensino e de atividades diferenciadas, a construção de materiais com mais tempo e a avaliação dos alunos com mais equidade.

Realçamos que, no momento inicial da investigação, as docentes encararam o desafio do projeto investigativo como algo do foro profissional, ao contrário dos resultados apresentados no ponto anterior, no qual o enquadraram no âmbito pessoal. Consideramos que esta transformação esteja relacionada com o distanciamento temporal entre a recolha dos dois corpos de dados, que possibilitou que as docentes amadurecessem as suas opiniões.

Não obstante, as motivações profissionais elencadas pelas DTT durante as entrevistas individuais vieram confirmar o destaque atribuído por estas participantes no início do estudo à lecionação da sua disciplina de eleição, como podemos observar no gráfico que se segue.

Gráfico 5.2 – Motivações profissionais das DTT para participar na investigação.



A lecionação da sua disciplina de eleição e a partilha de preocupações e decisão conjunta de estratégias são as motivações profissionais mais relevantes para as docentes entrevistadas, no decurso do 2.º ciclo de IA, com cinco enunciações cada.

Realçamos que “lecionar a minha disciplina de eleição” foi a única enunciação que reuniu o consenso das três docentes, tendo a D3 referido este aspeto por três vezes e as restantes docentes apenas uma vez.

A D3 reforçou, por quatro vezes, que “conhecer a equipa e confiar deu confiança para avançar”, como motivo profissional mais preponderante na sua decisão de participar na investigação.

As restantes motivações profissionais elencadas obtiveram um número inferior de enunciações, designadamente, a incapacidade sentida na motivação dos alunos em monodocência, com duas enunciações, por parte das D1 e D2, a desmotivação em encarar sempre os mesmos alunos e a preferência por um conselho de turma com diferentes visões sobre eles, com uma referência por parte da D1, e a investigação proposta ser “o mote para sair desta caixinha que é a monodocência”, enunciado uma vez pela D2.

Neste âmbito podemos aferir que as docentes se sentiram profissionalmente impelidas a participar na investigação porque esta lhes facultou a oportunidade de lecionar a sua disciplina de eleição, partilhando preocupações e decidindo estratégias em conjunto, numa equipa educativa que conheciam e na qual confiavam, constituindo um conselho de turma com visões diferentes sobre os alunos. A presente investigação constituiu, assim, “o mote” para que saíssem da “caixinha que é a monodocência”, na qual sentiam alguma desmotivação em encarar sempre os mesmos alunos, considerando que já nem os conseguiam motivar tanto para a aprendizagem.

1.2. Reações/opiniões iniciais perante o projeto investigativo.

Os resultados referentes às reações/opiniões iniciais perante o projeto investigativo abrangem o feedback dado pelos alunos e pelos encarregados de educação perante a natureza da investigação, na reunião de dezasseis de setembro de 2015, quando foi solicitada a sua participação no estudo. Englobam, igualmente, as suas reações/opiniões durante o período inicial do 2.º ciclo de IA e relevamos a sua apresentação uma vez que possibilita a construção de uma perceção mais alargada

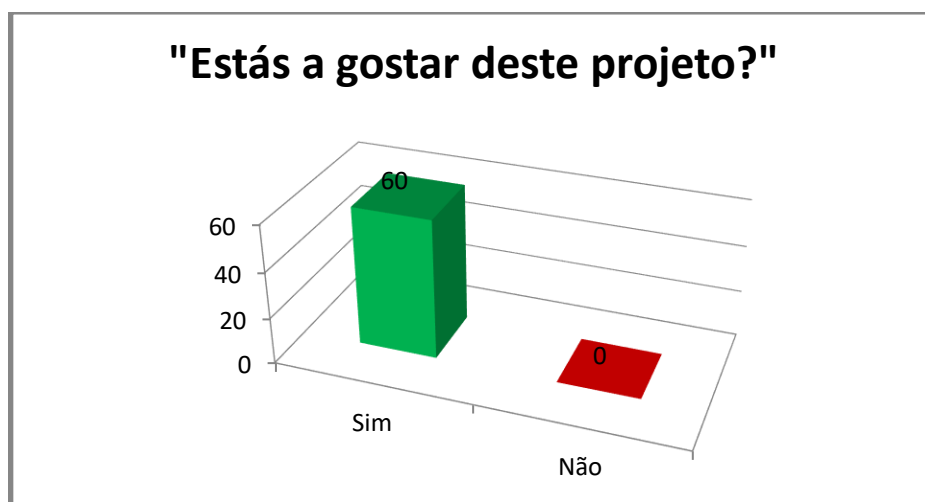
acerca das visões iniciais particulares de cada um destes dois grupos de participantes sobre o projeto investigativo.

1.2.1. Dos alunos.

No que respeita às reações/opiniões iniciais dos alunos perante a implementação do projeto investigativo, as mesmas foram recolhidas através do QA, aplicado no final da primeira semana de implementação do projeto investigativo, das entrevistas EI/D1, EI/D2 e da O1/SAREE, realizadas durante o 2.º ciclo de IA, e, por último, da EFG1/A, realizada no final do 2.º ciclo de IA.

Os dados resultantes da aplicação do QA permitem verificar uma reação/opinião inicial muito favorável, por parte dos alunos, perante a implementação da mudança no regime de docência, tal como podemos observar no Gráfico 5.3 que apresenta os resultados obtidos na primeira parte da questão 1 - “Estás a gostar deste projeto?”.

Gráfico 5.3 – Respostas dadas pelos alunos à questão: “Estás a gostar deste projeto?”.



Em relação a este aspeto, podemos verificar que a totalidade dos alunos inquiridos (60) manifestou gostar do projeto de pluridocência, no início do mesmo.

No que concerne ao levantamento dos motivos expressos pelos alunos para a manifestação do seu apreço pelo projeto de investigação, através da segunda parte da questão 1 do QA – “Porquê?”, a diversidade de razões enumeradas encontra-se espelhada na tabela que se segue.

Na Tabela 5.2 encontram-se registadas vinte e uma unidades de sentido, que representam os sessenta e sete motivos apresentados pelos alunos, mais sete que o total de alunos inquiridos dado que alguns deles revelaram mais que um motivo para gostarem do projeto. De realçar que apenas dois alunos (3,3%) não expuseram as suas razões.

Tabela 5.2 – Razões justificativas dos alunos para o apreço pelo projeto investigativo.

Razões dos alunos para gostarem do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Porque temos várias professoras.	20	33,3%
Porque é divertido/engraçado.	12	20%
Porque ficamos preparados para o 5.º ano.	6	10%
Porque gosto deste projeto.	5	8,3%
Porque gosto das professoras.	3	5%
Porque me sinto mais crescido(a).	3	5%
Porque gosto de estudar.	2	3,3%
Porque acho interessante.	2	3,3%
Porque fazemos mais atividades.	2	3,3%
Porque estou a perceber.	2	3,3%
Porque não é cansativo.	1	1,7%
Porque as professoras são boas.	1	1,7%
Porque é muito melhor.	1	1,7%
Porque gosto da escola.	1	1,7%
Porque tenho os meus amigos.	1	1,7%
Porque é bom.	1	1,7%
Porque as professoras são divertidas.	1	1,7%
Porque estou a aprender coisas novas.	1	1,7%
Porque é um projeto diferente.	1	1,7%
Porque reunimos.	1	1,7%

Através da observação dos dados expressos na tabela podemos concluir que o aspeto que mais agradou os alunos no projeto investigativo foi o facto de terem mais professoras, tendo sido manifestado por um terço dos alunos inquiridos

(33,3%). Outro aspeto que realçamos é que doze dos sessenta alunos acharam que o projeto é “divertido/engraçado”, representando uma percentagem de resposta elevada (20%). O terceiro motivo mais enunciado pelos alunos para gostarem do projeto refere-se a considerarem que ficam “mais preparados para o 5.º ano”, tendo sido referido por 10% deles.

As restantes razões justificativas apresentadas, mais dispersas e individualizadas, distribuíram-se por aspetos mais pessoais relacionados, por um lado, com o gosto pelo projeto (8,3%), pelas professoras (5%), por estudar (3,3%) ou mesmo pela escola (1,7%), e, por outro, com opiniões e sentimentos individuais, nomeadamente, o sentir-se mais crescido (5%), o achar mais interessante (3,3%), muito melhor (1,7%) ou boa esta organização do trabalho (1,7%), a consciência de estar a perceber mais desta forma (3,3%) e o apreço pelo carácter díspar do projeto perante a restante organização escolar (1,7%).

Foram, igualmente, enunciados pelos alunos motivos mais práticos, designadamente, o desenvolvimento de mais atividades (3,3%), o não ser cansativo (1,7%), a qualidade das professoras envolvidas (1,7%), o facto de estar acompanhado pelos amigos no projeto (1,7%), as características interpessoais das docentes (1,7%), a aprendizagem de conteúdos novos (1,7%) e o desenvolvimento de momentos de reunião que a estrutura do projeto proporciona (1,7%).

Perante estes resultados podemos aferir que a implementação do projeto investigativo provocou nos alunos participantes entusiasmo e bem-estar, pelas opiniões bastante favoráveis e positivas que expressaram, manifestando uma aceitação plena da reorganização do trabalho escolar operada. Inclusivamente, na EFG1/A, os próprios alunos entrevistados confirmaram que “Sim, da minha turma toda a gente aceitou [a mudança]!” (EFG1/A).

Contudo, esta nossa percepção não foi comprovada pelos resultados da O1/SAREE, realizada dois meses após a aplicação do QA, em que os pais e E.E. presentes afirmaram, na sua grande maioria (69%), que os alunos evidenciaram algum desconforto no início do projeto, como se pode observar pela tabela que se apresenta de seguida.

Tabela 5.3 – Percepções dos pais e E.E. sobre o impacto inicial do projeto investigativo nos alunos.

Impacto Inicial do Projeto nos alunos		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
“os alunos sentiram algum desconforto no início”	20	69%
“não existiu qualquer desconforto no/a meu/minha educando/a”	5	17%
“senti eu um maior choque com o horário letivo [horário normal] do que o/a meu/minha filho/a com o Projeto”	4	14%

Apenas cerca de um terço dos pais e E.E. (31%) não referiu qualquer desconforto inicial ou choque nos alunos, chegando mesmo quatro deles a referir que sentiram “um maior choque com o horário letivo” do que os seus educandos.

Na EFG1/A, realizada no final do 2.º ciclo de IA, os alunos entrevistados confirmaram algum desconforto inicial perante o horário letivo quando referiram que “no início com o horário ficou dificultado” (EFG1/A), mas principalmente com o relacionamento com as diferentes docentes, quando realçaram que

“Tipo: 3 professoras, isto vai ser um bocado complicado ter tantas professoras e organizar os trabalhos.” (EFG1/A)

“Eu também pensava assim... [...] Ai, eu estou habituada à minha professora, mas agora se elas forem totalmente diferentes e depois não me deixarem fazer as minhas coisas? Não se habituarem elas a mim e não ao contrário? O que é que eu vou fazer???” (EFG1/A)

“Eu acho que os colegas gostam... o que eu vejo é que eles gostam, só que acho que alguns ainda não se sentem muito à vontade com as professoras todas.” (EFG1/A)

Não obstante, quando se analisou o período de adaptação dos alunos à organização do trabalho letivo em pluridocência, no âmbito da investigação, a grande maioria dos Pais e E.E. afirmou que a adaptação dos seus educandos foi curta (86%), não especificando o intervalo temporal, enquanto apenas dois dos participantes (7%) referiram que esse período se prolongou até ao final do mês de outubro. Dois dos pais e E.E. mencionaram mesmo que a adaptação dos seus educandos foi imediata (7%). Estes resultados podem observar-se na tabela que se segue:

Tabela 5.4 – Percepções dos pais e E.E. acerca do período de adaptação dos alunos ao projeto investigativo.

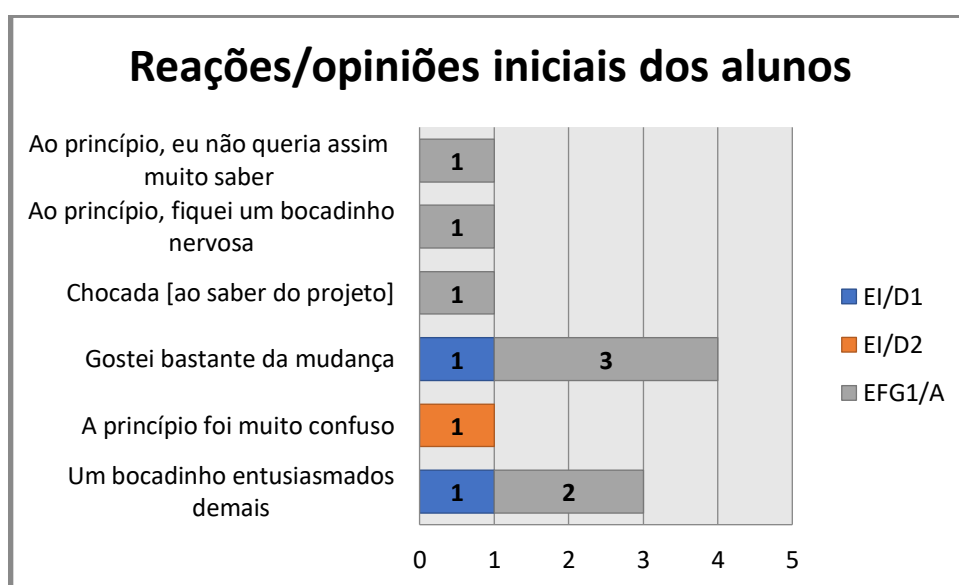
Período de adaptação dos alunos ao projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
“A adaptação dele/a foi curta”	25	86%
“A adaptação do/a meu/minha filho/a foi mais difícil, foi até finais de outubro”	2	7%
“O meu/minha filho/a adaptou-se de imediato”	2	7%

Desta forma, podemos considerar que a grande maioria dos alunos se adaptou com bastante rapidez e facilidade ao projeto investigativo, confirmando em grande medida as opiniões extremamente favoráveis que foram expressas pelos alunos, pouco tempo após o início da investigação, no QA.

Por um lado, observamos que os alunos sentiram algum desconforto inicial face à alteração da organização escolar a que estavam habituados. Por outro, percebemos que se adaptaram de forma célere e fácil à mudança operada.

Os dados recolhidos através das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EFG1/A, realizadas em momentos posteriores do 2.º ciclo de IA, não apresentam grandes alterações ao anteriormente exposto, como podemos verificar através do Gráfico 5.4.

Gráfico 5.4 – Reações/opiniões iniciais dos alunos perante a investigação.



O aspecto que podemos destacar nos resultados constantes no gráfico é efetivamente o reforço do gosto pelo projeto investigativo por parte dos alunos, com três enunciações nesse sentido na EFG1/A e 1 enunciação por parte da D1 na sua entrevista individual. Esta docente, tal como os alunos, reforçou essa opinião afirmando por uma e duas vezes, respetivamente, que os alunos estavam “um bocadinho entusiasmados de mais” no início do projeto.

Contudo, a D2 referiu que “a princípio foi muito confuso” para os alunos e dois deles confirmaram que sentiram nervosismo e choque perante o projeto investigativo. Apenas uma aluna mostrou alguma indiferença inicial perante a mudança na organização do trabalho escolar.

Perante os resultados apresentados, podemos aferir que os alunos participantes, no início da investigação, experienciaram algum desconforto, nervosismo e choque, perfeitamente naturais dada a transição que se operou no regime de docência, na organização do seu trabalho escolar e no seu “contexto” educativo.

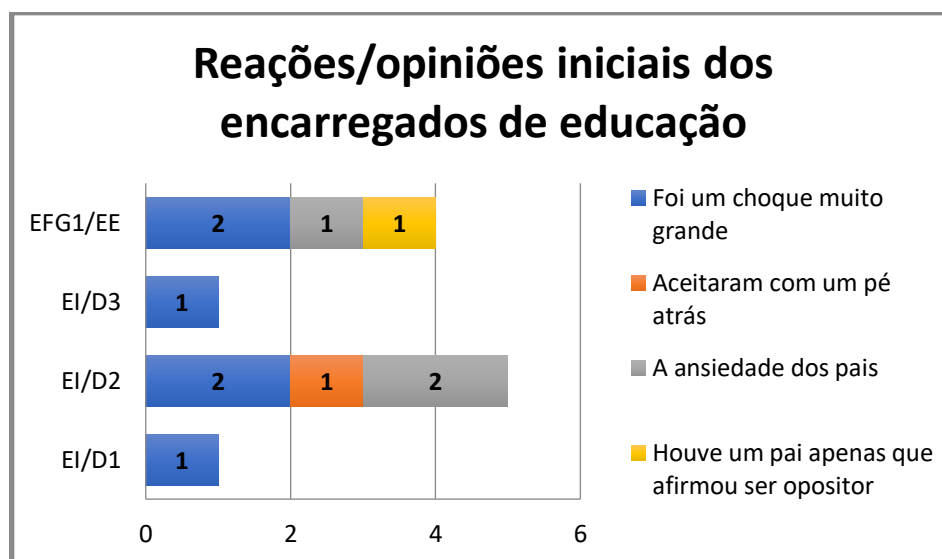
Todavia, estes participantes revelaram uma capacidade excecional de adaptação à mudança, ajustando-se à nova estrutura de forma célere e tranquila, ganhando apreço e entusiasmo pelas particularidades do projeto investigativo e por todas as novidades que ele proporcionou nas suas experiências escolares.

1.2.2. Dos encarregados de educação.

No que concerne às reações e opiniões iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo, as mesmas foram recolhidas através das entrevistas EI/D1, EI/D2, EI/D3 e EFG1/EE e do Q1, aplicado no final do 2.º ciclo de IA.

Os resultados referentes às entrevistas individuais e em *focus group* às docentes da equipa educativa encontram-se representados no gráfico abaixo e realçam que a apresentação do projeto investigativo aos E.E. “foi um choque muito grande” para estes participantes.

Gráfico 5.5 – Representações das docentes acerca das reações/opiniões iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo.



Como podemos observar, as docentes participantes, quer a título individual quer em grupo, reforçaram por seis vezes que os E.E. ficaram inicialmente chocados perante a implementação do projeto investigativo, embora apenas um deles tenha afirmado a sua oposição (um).

Outro aspeto evidenciado por três vezes pela equipa docente foi “a ansiedade dos pais” perante o projeto, sendo referido uma vez que os E.E. aceitaram o desenvolvimento da investigação com reservas, ou seja, “com um pé atrás”.

Os pais e E.E. participantes, por seu lado, apresentaram uma visão bastante mais positiva das suas reações iniciais no Q1, onde manifestaram, na primeira pessoa, as suas opiniões, reações e sentimentos iniciais perante a mudança na organização do trabalho escolar dos seus educandos. Apenas um dos inquiridos não apresentou qualquer resposta, enquanto os restantes cinquenta e sete respondentes enunciaram oitenta e seis indicadores, que foram agrupados nas dez unidades de sentido que compõem a Tabela 5.5.

Tabela 5.5 – Opiniões, reações e sentimentos iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo.

Opiniões/reações/sentimentos iniciais perante o projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Confiança/Entusiasmo/Concordância.	17	29,8%
Receio da adaptação dos alunos.	16	28%
Inovador, Interessante e de valor pedagógico.	15	26,3%
Apreensão/ansiedade perante a grande mudança.	14	24,5%
Melhor aprendizagem para os alunos.	8	14%
Melhor preparação para a transição de ciclo.	7	12,3%
Oportunidade de melhorar a qualidade do ensino.	3	5,3%
Não sei/Não me lembro.	3	5,3%
Não gostei.	1	1,8%
Não senti nada.	1	1,8%

Através da observação dos dados registados na tabela podemos concluir que os sentimentos e opiniões mais marcantes vividos pelos pais e E.E., perante a implementação da pluridocência nas turmas dos seus educandos, foram repartidos entre as perspectivas mais positivas e menos positivas acerca desta mudança. 29,8% dos E.E. sentiram “confiança/entusiasmo e concordância” perante o projeto, enquanto 28% deles tiveram “receio da adaptação dos alunos”. 26,3% dos respondentes consideraram o projeto “inovador, interessante e de valor pedagógico”, enquanto 24,6% vivenciaram “apreensão/ansiedade perante a grande mudança”.

Outras opiniões iniciais facultadas pelos E.E. acerca do projeto, igualmente merecedoras de realce, versaram uma “melhor aprendizagem para os alunos” (14%), uma “melhor preparação para a transição de ciclo” (12%) e uma “oportunidade de melhorar a qualidade do ensino” (5,3%), representando as opiniões de oito, sete e três inquiridos respetivamente.

As restantes unidades de sentido da tabela, embora com uma expressividade menor, representam as opiniões de cinco dos respondentes, sendo que três não sabiam ou não se lembravam do que sentiram (5,3%), um afirmou que não gostou da mudança (1,3%) e um referiu não ter sentido nada (1,7%).

Podemos, então, concluir que as reações iniciais dos E.E. perante o projeto investigativo se repartiram entre uma aceitação plena e concordante e uma aceitação hesitante e receosa. Apenas se verificou uma oposição/discordância com o projeto, que não resultou em qualquer ação concreta de boicote ou impedimento do desenvolvimento do mesmo, registando-se, assim, uma aceitação discordante.

Não obstante, através das entrevistas individuais das docentes percecionámos que a adaptação dos E.E. mais receosos e hesitantes foi progressiva, mas não muito prolongada, a ajuizar pelas afirmações das DTT a esse respeito.

“Os pais apoiaram, vamos prá frente! Embarcámos todos no mesmo barco.” (EI/D1)

“Hoje em dia isso já não se verifica [resistência dos pais]. Se existem [...] algumas divergências... já não se sentem.” (EI/D2)

“Alguns [pais] reagiram melhor que outros, mas ao longo do tempo ou passado muito pouco tempo, [...] essa adaptação e esse receio já estava ultrapassado.” (EI/D3)

Consideramos, como forma de encerrar este ponto do capítulo, importante realçar as potencialidades do projeto investigativo evidenciadas pelos E.E. na descrição das suas opiniões iniciais, que o qualificaram como “inovador, interessante e de valor pedagógico” e, principalmente, como uma “oportunidade de melhorar a qualidade do ensino”.

No ponto seguinte acompanharemos o decurso do 2.º ciclo de IA, através das informações transmitidas pelos atores que o vivenciaram, procurando perceber o impacto da motivação intrínseca das docentes na ação educativa desenvolvida e se a implementação do projeto investigativo influenciou positivamente as reações/opiniões iniciais que lhe foram menos favoráveis.

2. Resultados respeitantes ao 2.º Ciclo de Investigação-ação.

Os resultados que se apresentam de seguida correspondem aos dados recolhidos durante o período temporal compreendido entre setembro de 2015 e agosto de 2016 e cruzam as informações recolhidas através dos instrumentos EFG1/A, EFG1/EE, EI/D1, EI/D2, EI/D3, QA, Q1, das grelhas de análise documental dos diários de bordo da equipa educativa (Anexo XXV) e da grelha de categorização da

observação realizada às sessões de análise e reflexão com os E.E. (Anexo XVII) e às reuniões semanais da equipa educativa (Anexo XXVIII).

2.1. Mudanças sentidas pela implementação do projeto investigativo.

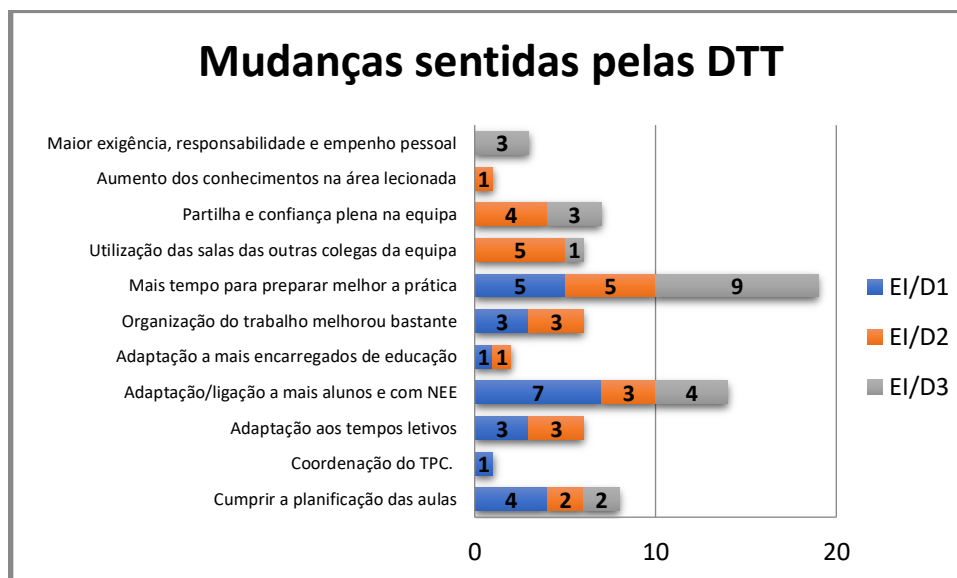
Os resultados relativos às mudanças sentidas pelos participantes decorrentes da implementação do projeto investigativo compreendem os aspetos mais marcantes aludidos pelas docentes titulares de turma e pelos alunos nos diferentes momentos de recolha de dados ocorridos ao longo do 2.º ciclo de IA. Estes dois grupos de participantes, sendo os mais diretos e implicados na investigação, foram também os que mais sentiram a mudança na organização do trabalho escolar, porquanto o seu contexto educativo anterior se desenvolveu em monodocência.

Realçamos a sua apresentação uma vez que permitem aceder às alterações mais marcantes ocorridas no “ambiente natural” das DTT e dos alunos e às perceções que se construíram nestes grupos acerca da dimensão da mudança ocorrida, das suas potencialidades e dos seus constrangimentos.

2.1.1. Pelas docentes titulares de turma.

Relativamente às mudanças sentidas pelas DTT, as mesmas foram recolhidas através das entrevistas EI/D1, EI/D2 e EI/D3, realizadas no início do segundo período letivo do 2.º ciclo de IA. Os resultados referentes a estas entrevistas individuais encontram-se retratados no gráfico que se apresenta de seguida e permitem realçar, desde logo, que a mudança mais marcante para as três docentes consistiu em ter “mais tempo para preparar melhor a prática” letiva, aspeto que enunciaram por dezanove vezes.

Gráfico 5.6 – Mudanças decorrentes do projeto investigativo sentidas pelas DTT.



A segunda mudança mais significativa para as DTT, com catorze enunciações, foi a necessidade de se adaptarem e de se ligarem afetivamente a um número bastante maior de alunos, que incluía crianças com necessidades educativas especiais com CEI, com as quais a D1 mencionou não ter experiência.

A última mudança mais marcante e sentida pelas três docentes, que a referiram por oito vezes, foi a dificuldade que tiveram em cumprir a planificação das aulas, porque mudavam de sala de aula e de turma assim que findava o tempo letivo da sua disciplina, sem poderem “estender” as atividades para os tempos seguintes.

As restantes mudanças evidenciadas, embora expressivas, não reuniram o consenso das três DTT. Por um lado, as D2 e D3 concordaram que duas mudanças importantes foram o seu trabalho passar a desenvolver-se em partilha e confiança plena na equipa educativa (sete) e começarem a utilizar as salas de aula de outras colegas (seis). Por outro, as D1 e D2 foram concordantes em que a “organização do trabalho melhorou bastante” (seis), mas que tiveram de se adaptar aos tempos letivos (seis) e “a mais encarregados de educação” (duas).

Por último, cada uma das DTT referiu uma mudança considerada significativa a título mais particular. A D3 reforçou por três vezes que sentiu “maior exigência,

responsabilidade e empenho pessoal” nesta organização do trabalho escolar, enquanto a D2 mencionou uma vez que sentiu o “aumento dos conhecimentos na área lecionada” e a D1 referiu que houve uma mudança no envio dos trabalhos de casa dos alunos (TPC), que passou a exigir coordenação entre as docentes.

Atentando a estes resultados, podemos aferir que as mudanças mais sentidas pelas DTT pela implementação do projeto investigativo se enquadram nos aspetos que melhor distinguem os regimes de mono e pluridocência.

A leção de uma única disciplina possibilita “mais tempo para preparar melhor a prática” letiva, a melhoria na organização do trabalho e o “aumento dos conhecimentos na área lecionada”, mas implica a “adaptação aos tempos letivos” e a planificação das aulas adequada ao tempo letivo e aos ritmos das turmas, para que se possa cumprir. A leção em mais do que uma turma envolve a “adaptação/ligação a mais alunos” e a “mais encarregados de educação”, a “utilização das salas de aula de outras colegas” e a “partilha e confiança plena na equipa educativa”.

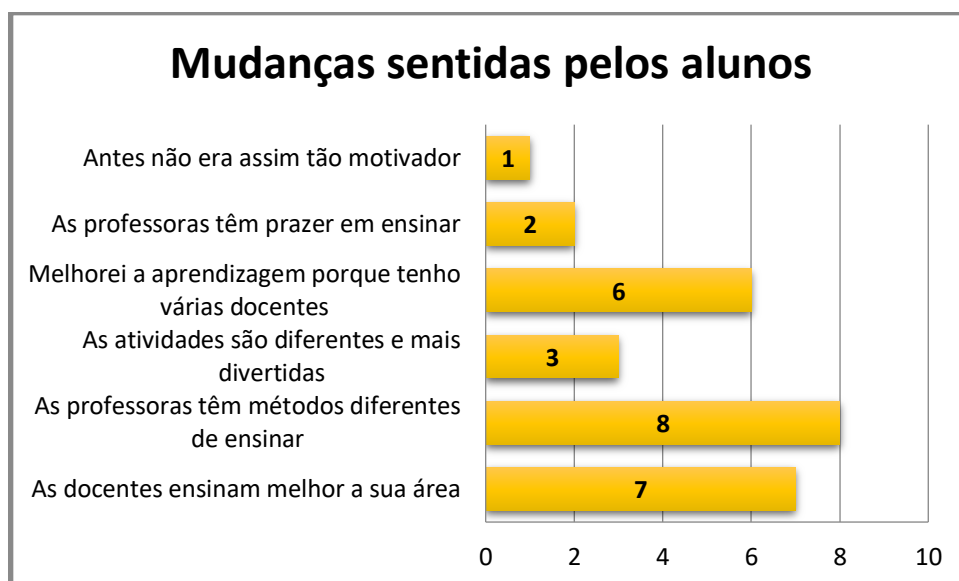
Assim sendo, concluímos que as DTT revelaram ter efetuado a transição de regime de docência com plena consciência das suas potencialidades e implicações, abraçando o desafio com conhecimento e responsabilidade.

2.1.2. Pelos alunos.

Os resultados concernentes às mudanças sentidas pelos alunos foram retirados da EFG1/A, realizada no final do 2.º ciclo de IA e permitem perceber que o foco dos alunos foi tripartido, sendo que se centrou nas docentes, no ensino e na aprendizagem, dimensões nas quais foram identificadas as mudanças mais significativas por parte dos participantes mais jovens do nosso estudo.

Podemos observar este aspeto com maior detalhe no Gráfico 5.7.

Gráfico 5.7 – Mudanças decorrentes do projeto investigativo sentidas pelos alunos.



Como podemos verificar, a mudança mais significativa sentida pelos alunos, com 8 enunciações nesse sentido, foi o contacto com metodologias de ensino diversificadas utilizadas pelas diferentes docentes da equipa educativa. Seguiu-se um destaque muito próximo para a melhoria na qualidade do ensino das docentes, sentida pelos alunos como derivada da lecionação da sua área de eleição, com sete referências por parte destes.

Aliada a estas duas mudanças mais sentidas, surge o sentimento dos alunos de que a sua aprendizagem melhorou devido ao facto de terem várias docentes, uma para cada área disciplinar, sendo referida por seis vezes.

As remanescentes mudanças apresentadas, com três, duas, e uma enunciações respetivamente, evidenciam que os alunos sentiram que “as atividades são diferentes e mais divertidas”, que “as professoras têm prazer em ensinar” e que “antes não era assim tão motivador”.

Deste modo, podemos concluir que as mudanças mais significativas sentidas pelos alunos com a implementação do projeto investigativo se revestem de um carácter bastante positivo para a qualidade do ensino, quer pela competência das docentes

na sua área específica e pela diversidade de metodologias patente na equipa educativa, quer pelo prazer que as docentes manifestaram em ensinar.

Revelam-se concomitantemente positivas para a aprendizagem dos alunos, sobretudo pela realização de atividades diferentes e divertidas, que motivaram as crianças para a melhoria dos seus desempenhos nas diferentes áreas.

2.2. Adaptação às mudanças operacionalizadas pelo projeto investigativo.

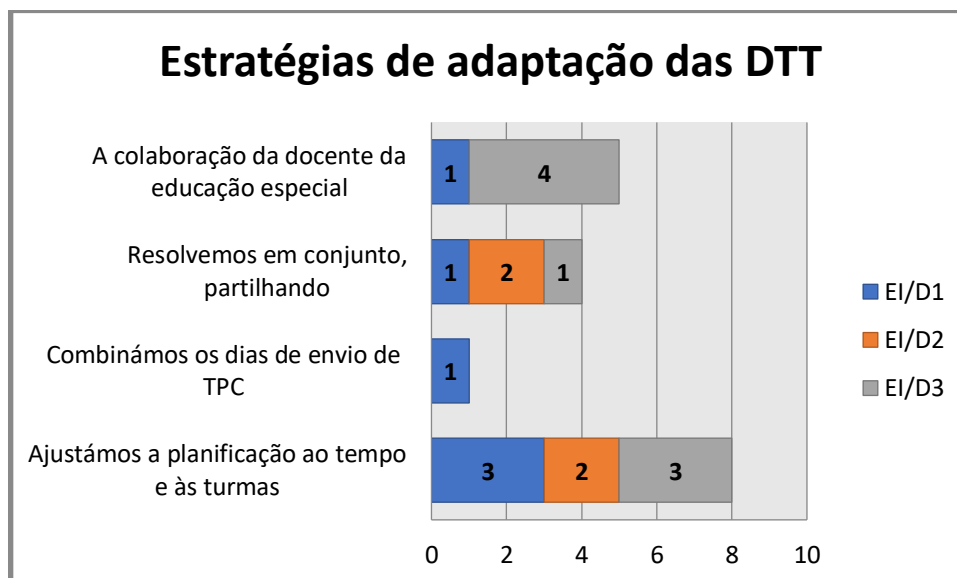
Relativamente às estratégias de adaptação das docentes e dos alunos às mudanças mais significativas que sentiram com a implementação do projeto investigativo, os resultados que apresentamos abrangem as informações que estes participantes facultaram nas entrevistas EI/D1, EI/D2, EI/D3 e EFG1/A.

Consideramos que a sua inclusão neste capítulo permitiria a compreensão da importância atribuída por estes participantes à superação dos constrangimentos decorrentes da mudança e o seu empenho por uma adaptação harmoniosa, não só para si próprios como para os restantes participantes.

2.2.1. Das docentes titulares de turma.

Os resultados referentes ao processo de adaptação às principais mudanças sentidas pelas DTT foram acedidos através das entrevistas individuais realizadas no início do segundo período letivo do 2.º ciclo de IA e encontram-se retratadas no gráfico seguinte.

Gráfico 5.8 – Estratégias de adaptação das DTT às mudanças.



Como podemos observar, as estratégias utilizadas pelas docentes para se adaptarem às mudanças mais significativas que sentiram foram, essencialmente, baseadas na partilha e colaboração entre pares. O método adotado para ultrapassar a dificuldade sentida por todas no cumprimento da planificação das aulas, foi comum e evidenciou-se como o mais enunciado de todos, com oito referências no total, tendo as docentes mencionado que foram ajustando progressivamente “a planificação ao tempo e às turmas”.

Outra estratégia de relevo, embora sendo apenas mencionada pelas D1 e D3, por cinco vezes, foi a colaboração estabelecida entre as docentes e a docente da educação especial, no que respeita à adaptação aos alunos com necessidades educativas especiais, com CEI, acima evidenciada.

No que respeita às restantes mudanças operadas, não especificadas neste ponto, as três docentes referiram, por quatro vezes, que a sua adaptação foi conseguida através do trabalho conjunto e da partilha entre a equipa educativa.

Por último, quanto às dificuldades sentidas na coordenação do envio do TPC, refletidas apenas pela D1, a adaptação foi conquistada através da combinação, entre todas, dos “dias de envio de TPC”.

Realçamos, ainda, que a adaptação das docentes às mudanças se caracterizou por alguma celeridade, à semelhança da adaptação dos alunos ao projeto investigativo supramencionada, tal como podemos concluir pelas afirmações das docentes a esse respeito que transcrevemos.

“no fim do primeiro período já conseguia cumprir o plano da aula.” (EI/D1)

“essa situação foi completamente ultrapassada [adaptação aos alunos com CEI]. [...] Foi ultrapassado! Correu bem.” (EI/D1)

“a partir dos meados de outubro, finais de outubro, começamos completamente, [...] a levar isto já [...] com uma perna às costas... A engrenagem a trabalhar.” (EI/D1)

“todo esse processo [implementação do projeto] até ao final do primeiro período foi sempre em ascensão.” (EI/D1)

“A parte da planificação das aulas, pois isso logo no primeiro período foi sendo sanado, ao longo do tempo.” (EI/D1)

“Agora já está ultrapassado, agora já mexo [nas coisas das colegas] [...] Eu senti isso [invadir o espaço das colegas]. Senti! Agora já está ultrapassado!” (EI/D2)

“Hoje estou tão bem na minha, [...] sala, como estou na sala da turma [designação] ou da turma [designação]. É igual!” (EI/D3)

“foi uma questão de duas semanas, mais ou menos, e eu consegui [...] não baixar o ritmo, [...] mas balancear entre as 3 turmas, porque as 3 turmas têm ritmos de trabalho muito, muito diferentes. [...] Consigo que elas estejam ao mesmo nível em termos de conhecimento.” (EI/D3)

Em suma, podemos concluir que a adaptação das DTT à mudança operacionalizada no seu contexto profissional foi facilitada e beneficiada pelo trabalho colaborativo e partilhado entre a equipa educativa, bem como pelo nível de confiança e abertura que se estabeleceu, desde cedo, entre os elementos docentes.

2.2.2. Dos alunos.

Quanto aos resultados relativos às estratégias de adaptação dos alunos às mudanças sentidas, estes foram recolhidos através da EFG1/A, realizada no final do 2.º ciclo de IA, e refletem as informações transmitidas por estes participantes acerca dos aspetos facilitadores da sua adaptação.

Dado o número reduzido de enunciações proferidas sobre o tema, não se justificou a sua apresentação sintetizada em gráfico, procedendo-se à sua transcrição.

“também me habituei bem porque todas [as docentes] são muito simpáticas.” (EFG1/A)

“São todas muito simpáticas!” (EFG1/A)

“eu com a professora [nome] já tinha estado. Com professora [nome] pois era a minha professora titular. Com a professora [nome] habituei-me. Está! E gosto de todas!” (EFG1/A)

(...) mas depois ao fim do tempo foi passando e depois habituei-me [ao horário].” (EFG1/A)

Podemos, desta forma, aferir que a adaptação dos alunos às mudanças produzidas pelo projeto investigativo foi grandemente facilitada pelas características pessoais das docentes da equipa educativa, que conduziram ao desenvolvimento de uma empatia e de um apreço por elas da parte dos alunos, que os tranquilizou.

Por outro lado, o fator “tempo” também pesou na adaptação dos alunos, pois com o avançar do projeto estes contactaram com a nova realidade e foram-se habituando progressivamente às suas particularidades, nomeadamente ao horário letivo e às docentes.

2.3. Efeitos das mudanças operacionalizadas.

No sentido de um melhor entendimento do impacto da operacionalização do projeto investigativo no contexto da nossa investigação, consideramos imprescindível que se revelem os resultados respeitantes aos efeitos positivos e negativos gerados pela mudança, nos participantes do estudo e noutros intervenientes da comunidade escolar.

Os resultados que apresentamos neste subponto abrangem as informações recolhidas através dos instrumentos EI/D1, EI/D2, EI/D3, EFG1/A e EFG1/EE.

2.3.1. Efeitos positivos.

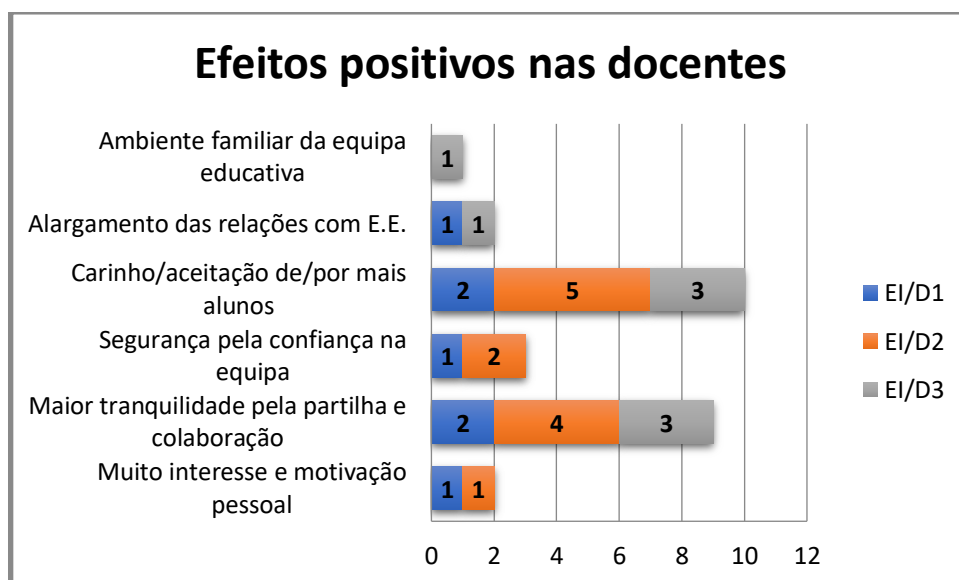
Iniciamos a nossa apresentação pelos efeitos positivos da mudança cujos resultados foram alcançados através dos instrumentos de recolha de dados supramencionados, à exceção do EFG1/EE, aplicados ao longo do 2.º ciclo de IA.

2.3.1.1. Nas docentes.

No que respeita aos efeitos positivos provocados pela mudança da organização do trabalho escolar nas docentes, as titulares de turma foram consensuais ao evidenciar por 10 vezes o benefício emocional retirado de terem sido aceites abertamente por um leque mais alargado de alunos, com os quais criaram laços de amizade e carinho recíprocos.

Foram igualmente concordantes com a tranquilidade pessoal e profissional que lhes proporcionou a partilha e colaboração desenvolvida com as restantes docentes da equipa educativa, declarando-o por 9 vezes, tal como podemos observar no Gráfico 5.9, que expressa os efeitos positivos da mudança do regime de docência mais relevantes para as DTT.

Gráfico 5.9 – Efeitos positivos da mudança nas docentes.



Os restantes efeitos positivos referidos assentaram, por um lado, na segurança sentida resultante da confiança existente na equipa educativa e no elevado

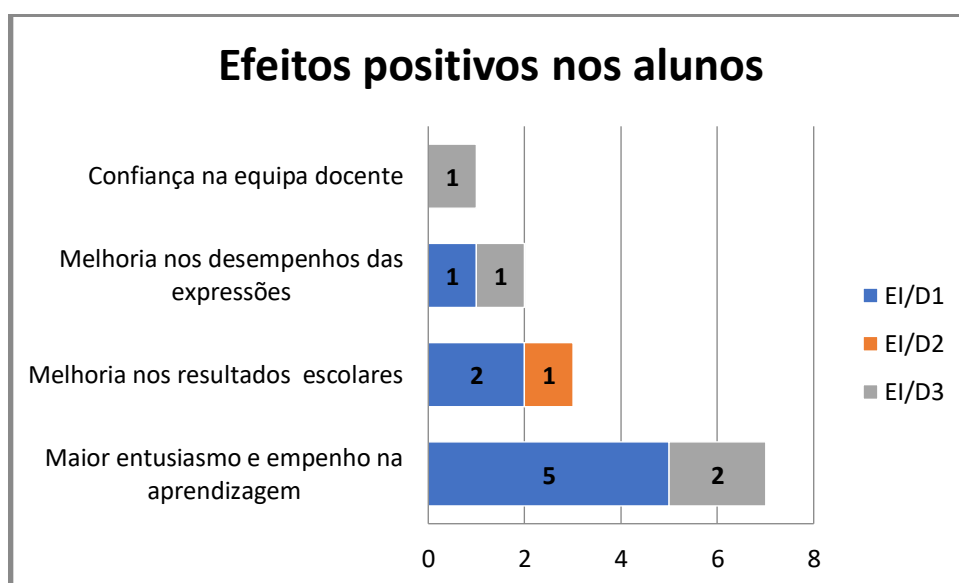
interesse e motivação pessoal pelo projeto, para as D1 e D2, que os enunciaram por três e por duas vezes respetivamente, e, por outro, no alargamento das relações com os E.E., para as D1 e D3 (duas enunciações), e no ambiente familiar vivido pela equipa educativa, para a D1 (uma enunciação).

Face ao exposto, consideramos que, globalmente, os efeitos positivos elencados pelas docentes titulares de turma se centram na partilha, colaboração e proximidade entre os participantes e abrangem uma melhoria significativa no seu bem-estar e na sua estabilidade emocional, que se repercute numa maior segurança e tranquilidade profissional. Estes resultados reforçam os benefícios do trabalho colaborativo docente elencados no Capítulo II da fundamentação teórico-conceptual da presente tese.

2.3.1.2. Nos alunos.

No caso dos alunos, os efeitos positivos da mudança listados pelas DTT, embora sem que se registasse consenso pleno das três, atribuem elevado destaque a uma melhoria no “entusiasmo e empenho na aprendizagem” por parte das crianças, declarando-o por 5 vezes a D1 e por 2 a D3.

Gráfico 5.10 – Efeitos positivos das mudanças nos alunos.



As D1 e D2 reforçam, por três vezes, que se registou uma “melhoria nos resultados escolares” dos alunos e as D1 e D3 especificam que essa melhoria foi notória nos desempenhos dos alunos nas áreas de expressão, com uma enunciação cada.

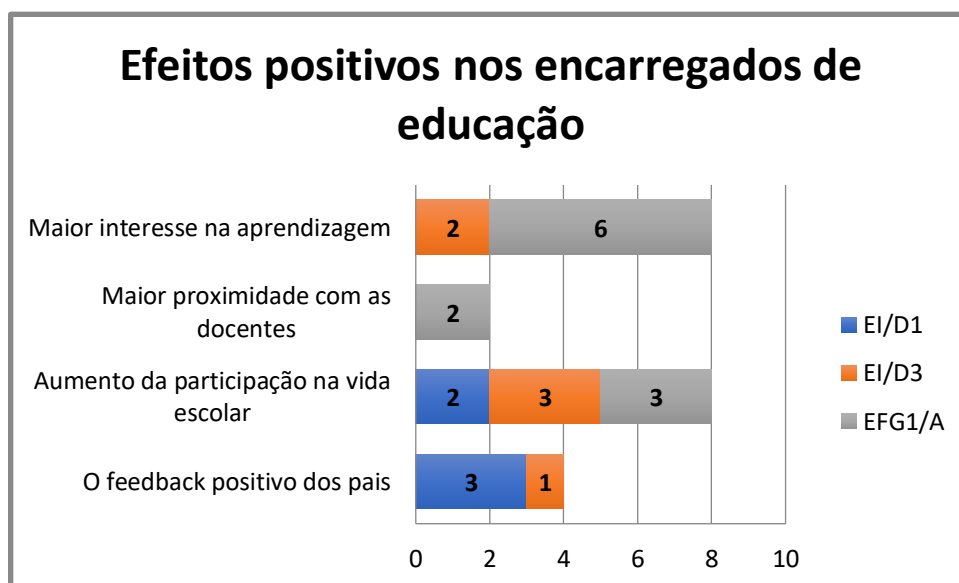
O último efeito positivo assinalado no Gráfico 5.10 diz respeito à confiança depositada pelos alunos na equipa docente e foi referido apenas uma vez pela D3.

Assim, podemos aferir que a mudança implementada pelo projeto investigativo estimulou o aumento do empenho e da motivação dos alunos pela aprendizagem, influenciando a melhoria dos seus resultados e desempenhos nas diferentes áreas, tendo por base uma relação de confiança estabelecida entre alunos e docentes, concretizando os fundamentos teóricos aludidos anteriormente no ponto 3 no Capítulo I.

2.3.1.3. Nos encarregados de educação.

No que concerne aos efeitos positivos provocados pela mudança da organização do trabalho escolar nos encarregados de educação, os resultados que apresentamos decorrem das afirmações expressas pelas D1 e D3 nas suas entrevistas individuais e pelos alunos na entrevista *focus group*.

Gráfico 5.11 – Efeitos positivos das mudanças nos encarregados de educação.



Como verificamos pelo gráfico, os efeitos mais relevantes nos E.E. foram o “aumento da participação na vida escolar”, referido por oito vezes no total, sendo que três delas foram pelos alunos, outras três pela D3 e duas pela D1, e a manifestação de um “maior interesse na aprendizagem” dos seus educandos, referido também por oito vezes, mas desta feita por seis vezes pelos alunos e por duas vezes pela D3.

As duas docentes realçaram ainda o “feedback positivo” transmitido pelos E.E. face ao projeto investigativo, por quatro vezes, e os alunos destacaram duas vezes que os seus E.E. desenvolveram uma “maior proximidade com as docentes”.

Perante estes resultados fica patente uma aproximação notória dos E.E. à dimensão escolar, que poderá estar relacionada com a preocupação em acompanhar de perto o desenvolvimento desta mudança radical na organização do trabalho escolar, quer pelo receio e ansiedade iniciais que despertou em alguns destes participantes, quer pela concordância e apoio manifestados por outros.

2.3.1.4. Noutros intervenientes.

Os efeitos positivos provocados pela implementação do projeto investigativo noutros intervenientes da comunidade escolar foram recolhidos da entrevista individual realizada à D1, uma vez que apenas esta docente se manifestou nesse sentido. Não procedemos à síntese gráfica das afirmações, em virtude do seu conteúdo descritivo ser de maior interesse do que a frequência de enunciação, pelo que se optou pela sua transcrição.

“Houve um grupo de colegas, quatro ou cinco, que me vieram pessoalmente desejar tudo de bom, sorte para o projeto, que elas apesar de não se verem a integrá-lo estariam do nosso lado para que tudo resultasse. [...] houve uma colega que disse que até alinharia num projeto destes.” (EI/D1)

“Em termos dos funcionários foi muito engraçado, [...] ao início vinham à minha sala procurar por mim, mas estava outra pessoa. Mas eles próprios até acharam engraçado, e já sabem mais ou menos o horário em que cada uma está em cada turma e já não estranham nada.” (EI/D1)

“acho que a parte dos funcionários foi... um bocado baralhada ao início, mas eles entraram no esquema e... já sabem do projeto, e começou tudo a andar sobre rodas.” (EI/D1)

“eu pedir 72 fotocópias de uma ficha podia causar estranheza, mas não, a nossa funcionária já sabe que é para 3 turmas e isso tudo.” (EI/D1)

De acordo com a D1, os efeitos positivos do projeto investigativo estenderam-se para fora dos limites de participação, repercutindo-se nos restantes elementos da comunidade escolar, designadamente, os assistentes operacionais e as outras docentes da escola, reafirmando a envolvimento da globalidade da organização educativa nos processos de mudança, apontada no nosso enquadramento teórico (Fullan, 2007).

Verificamos que se registou a aceitação e apoio perante o projeto, por parte de algumas das restantes docentes, e que os assistentes operacionais manifestaram interesse pela mudança e adaptaram-se às novas condições de docência, colaborando com as docentes.

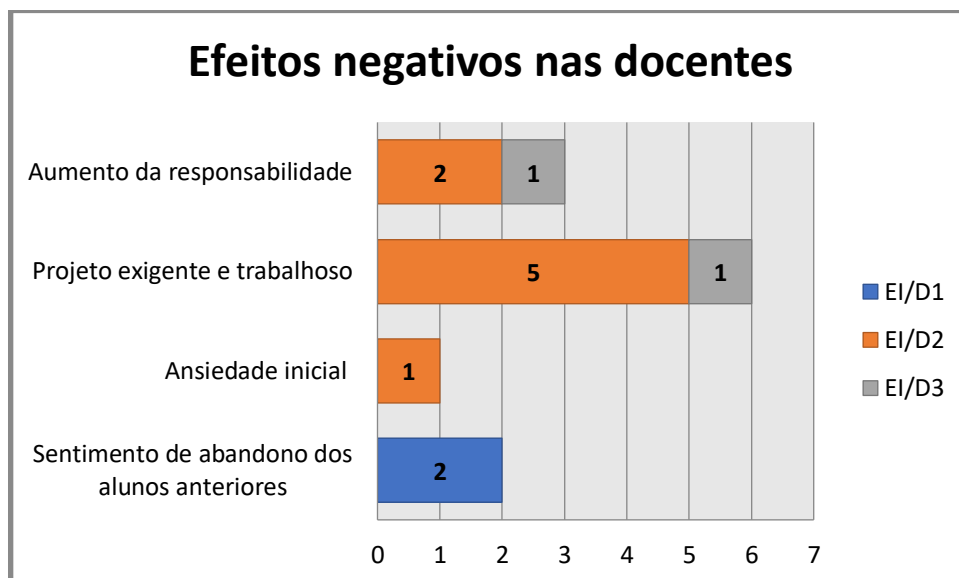
2.3.2. Efeitos negativos.

Prosseguimos, agora, com a apresentação dos efeitos negativos das mudanças operacionalizadas na organização do trabalho escolar nos participantes do estudo e noutros intervenientes. Relembramos que os instrumentos que facultaram os resultados deste ponto foram as EI/D1, EI/D2, EI/D3 e EFG1/EE.

2.3.2.1. Nas docentes.

Relativamente aos efeitos negativos provocados pela mudança da organização do trabalho escolar nas docentes, as titulares de turma não foram consensuais em nenhum dos aspetos mencionados, embora se destaque o nível de exigência e de trabalho que o projeto investigativo comportou, como podemos observar no Gráfico 5.12, que regista seis enunciações nesse sentido. Este aspeto foi o que mais afetou a D2, que o referiu por cinco vezes, em virtude do cansaço que a natureza da investigação e do trabalho colaborativo acarretou para esta participante.

Gráfico 5.12 – Efeitos negativos das mudanças nas DTT.



A D2 aliou este efeito negativo ao “aumento da responsabilidade” (duas enunciações) e à ansiedade que sentiu no início do projeto investigativo (uma enunciação).

A D3, por seu lado, para além de considerar que foi negativo o projeto ser “exigente e trabalhoso”, também sentiu o peso da responsabilidade no novo regime de docência, referindo cada um destes aspetos uma vez.

A D1 apenas sentiu como negativo o “sentimento de abandono dos alunos anteriores” que experienciou pela implementação do projeto investigativo, mencionando-o por duas vezes.

Os resultados acima expostos evidenciam que as DTT revelaram ter consciência da exigência, da responsabilidade e do trabalho implicados em processos de investigação-ação e de mudança educacional, devidamente concetualizados ao longo do Capítulo II da Parte I (Caetano, 2004). Esta consciência, a par com a incerteza inerente a quem caminha por caminhos nunca percorridos motivou nas docentes alguma ansiedade inicial.

As raízes da monodocência falaram mais alto no momento em que uma das docentes teve que “partilhar” os seus alunos de anos anteriores com as restantes, experimentando o sentimento de abandono, ainda que apenas no início da investigação.

2.3.2.2. Nos alunos.

No que concerne aos efeitos negativos provocados pela implementação do projeto investigativo nos alunos, apenas a D1 apresentou uma enunciação e esse respeito, que transcrevemos de seguida.

“notei alguma fragilidade [nos alunos] em termos do domínio do que estava a ser trabalhado. (...) Também, em termos de autoridade. Testar a autoridade dos professores. [...] Quando temos uma turma de novo, eles vão sempre testando.” (EI/D1)

Esta docente realçou que os alunos demonstraram “alguma fragilidade” no domínio dos conteúdos das diferentes áreas e que o facto de a mudança envolver a lecionação em regime de pluridocência, com a intervenção de vários docentes em cada uma das turmas, levou-os a “testar a autoridade” de cada um deles, na tentativa de perceber quais os limites impostos ao seu comportamento em cada situação.

2.3.2.3. Nos encarregados de educação.

No que respeita aos efeitos negativos provocados pela mudança operacionalizada nos encarregados de educação, apenas a D2 relembrou o “choque inicial” e a “ansiedade” destes participantes, já devidamente enquadrados nas suas reações iniciais (ponto 1.2.2.).

“Foi um choque [para os pais] e nós sentíamos. Eu sentia isso nos pais, sempre a questionar, ansiosos, como é normal.” (EI/D2)

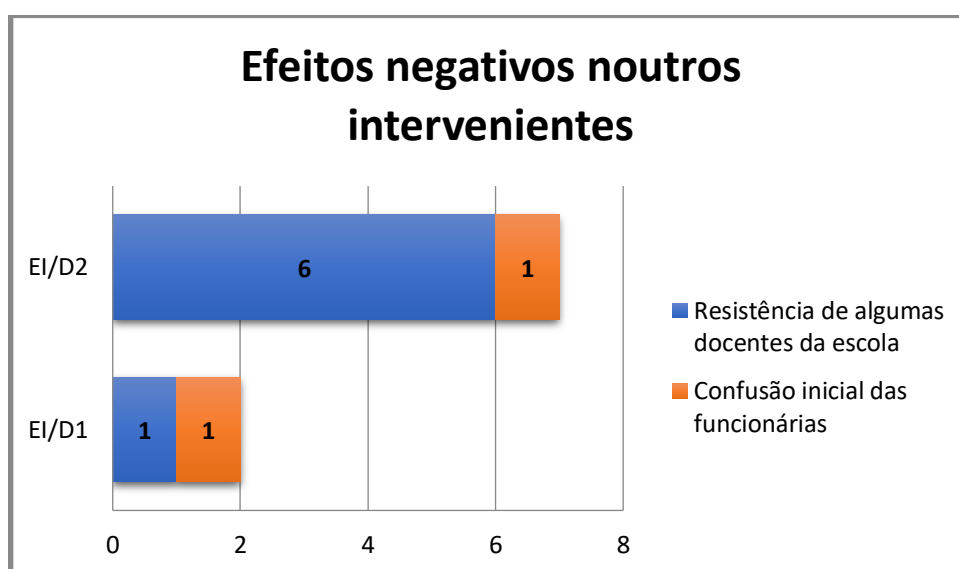
Não obstante, uma vez que ansiedade, receio e choque não deixam de ser efeitos negativos, consideramos pertinente a sua referência no presente ponto, até pela influência que acima concluímos que tiveram na aproximação dos encarregados de educação da vida escolar dos seus educandos.

2.3.2.4. Noutros intervenientes.

Quanto aos efeitos negativos provocados pela implementação do projeto investigativo noutros intervenientes, as D1 e D2 voltaram a fazer referência aos assistentes operacionais e às restantes docentes da escola como outros intervenientes afetados, desta vez negativamente, pelas alterações produzidas no âmbito do estudo.

Estas duas docentes, mas principalmente a D2, realçaram a “resistência de algumas docentes da escola” perante o processo de mudança em desenvolvimento no seio da instituição educativa, tal como podemos observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.13 – Efeitos negativos das mudanças noutros intervenientes.



A “confusão inicial das funcionárias” motivada pela circulação das docentes entre salas de aula e pela mais elevada requisição de material, situação única (até ao momento) na escola, também foi referida como um efeito negativo das mudanças noutros intervenientes, embora de curta duração.

À semelhança dos efeitos positivos do projeto investigativo, também os negativos se alargaram aos restantes elementos da comunidade escolar. Observamos a ocorrência de situações de resistência à mudança por uma parte das restantes docentes da escola, eventualmente mais ligadas à monodocência, que em nada

são de estranhar dada a relutância que os movimentos de mudança e transformação naturalmente provocam nos seus mais diretos agentes (Fernandes, 2000).

2.4. Estratégias de reforço dos efeitos positivos e de reversão dos efeitos negativos.

Em virtude do nosso estudo se desenvolver numa metodologia de investigação-ação, cujos momentos de observação, análise e reflexão sustentam a ação no sentido da melhoria contínua, convém, acima de tudo, perceber quais as atitudes tomadas pela equipa educativa para manter e potenciar os efeitos positivos das mudanças realizadas e para anular e reverter os seus efeitos negativos.

Apresentamos, de seguida, os resultados referentes às estratégias implementadas nesse sentido, através das informações a que acedemos por via dos instrumentos EI/D1 e EI/D2.

2.4.1. Reforço dos efeitos positivos.

Iniciamos a nossa apresentação pelas estratégias de reforço dos efeitos positivos dando conta que apenas a D1 se pronunciou a este respeito, focando a atuação das docentes da equipa face às repercussões mais positivas da mudança nos E.E..

Observámos no ponto 2.3.1.3. que esta docente assinalou “o feedback positivo dos pais” e o “aumento da participação na vida escolar” como os dois efeitos positivos mais relevantes do projeto nestes participantes. Relativamente às estratégias adotadas pela equipa para manter e reforçar a opinião favorável dos E.E. face ao projeto e a sua aproximação à vida escolar, a D1 afirmou que

“no dia 1 de fevereiro fizemos o atendimento mensal todas juntas, que eles [encarregados de educação] tinham sugerido que se fizesse [...] e foi bom, foi bom. [...] cada uma de nós, fez mais ou menos a situação das disciplinas, [...] e foi frisado por todas nós, que qualquer dúvida, qualquer aspeto que eles quisessem esclarecer, que não precisavam de esperar pela titular de turma, que se poderiam dirigir, se é de estudo do meio à professora de estudo do meio, se for de matemática de ir ter com a professora de matemática, e haver uma abertura das professoras e o à-vontade para os pais procurarem as professoras. [...] havia falta se calhar deste esclarecimento, de que há uma relação dos pais com todas as docentes, não só com a titular de turma. [...] E foi bom. (EI/D1)

Do ponto de vista da docente, a opção pela realização de reuniões regulares dos E.E. com as docentes da equipa educativa teve como propósito potenciar os efeitos positivos nestes participantes, contribuindo para solidificar a sua opinião favorável, para estreitar o relacionamento entre todos e para aproximar ainda mais os E.E. da vida escolar.

Em relação aos restantes efeitos positivos apresentados ao longo do ponto 2.3.1., quer no que respeita às docentes, aos alunos e a outros intervenientes, deduzimos que a ausência de referências sobre estratégias de reforço por parte das DTT se prenda com o facto de serem intrínsecos à própria natureza da investigação, pelo que o seu natural desenvolvimento se encarrega de os potenciar, reforçar e manter.

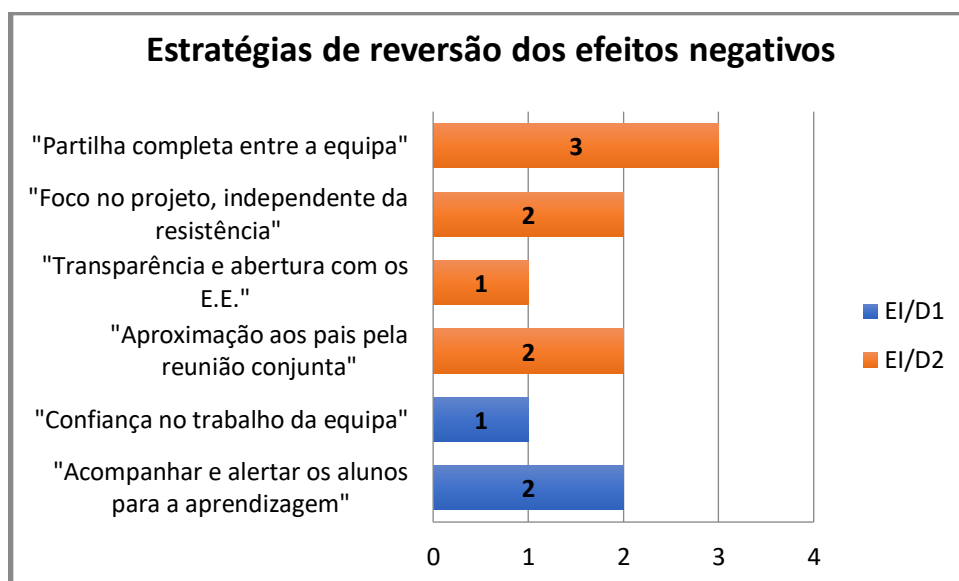
2.4.2. Reversão dos efeitos negativos.

No que respeita à reversão dos efeitos negativos das mudanças operacionalizadas, a realidade que apresentamos é bastante distinta da anterior, pela gravidade que estes efeitos representam, podendo causar danos nos participantes do estudo.

Neste âmbito, as D1 e D2 revelaram nas suas entrevistas individuais algumas das estratégias implementadas pela equipa educativa no sentido da reversão dos diversos efeitos negativos acima apresentados, no ponto 2.3.2..

Os resultados a que acedemos indicam que cada uma destas docentes atribuiu maior importância a aspetos distintos, de acordo com os efeitos negativos que cada uma realçou anteriormente, evidenciando estratégias de reversão que não são coincidentes, como podemos verificar pelo Gráfico 5.14, que as clarifica.

Gráfico 5.14 – Estratégias de reversão dos efeitos negativos das mudanças operacionalizadas.



A D1 destacou que foi desenvolvido um acompanhamento persistente aos alunos no sentido de os alertar para a monitorização da sua aprendizagem, dado que detetou “alguma fragilidade [nos alunos] em termos do domínio do que estava a ser trabalhado” (EI/D1). Este acompanhamento permitiu concomitantemente atenuar e ultrapassar a questão do “teste à autoridade” dos docentes da equipa evidenciado pelos alunos no início e realçado pela D1 como efeito negativo.

Esta docente salientou, ainda, que a “confiança no trabalho da equipa” permitiu que superasse o “sentimento de abandono” dos alunos que vivenciou no início do projeto.

A D2, por seu lado, evidenciou a “partilha completa entre a equipa” educativa como estratégia primordial na superação da globalidade dos efeitos negativos da mudança realizada. Destacou, também, que a manutenção do seu foco no projeto investigativo a auxiliou a transpor as resistências patentes nas restantes docentes da escola e que a “aproximação aos pais pela reunião conjunta” permitiu que fossem ultrapassados os receios e ansiedades dos E.E. perante a investigação.

Esta docente referiu, por último, que a adoção de uma postura transparente e aberta na relação com os E.E. por parte das docentes da equipa possibilitou que estes participantes ficassem mais tranquilos e confiantes, estabelecendo-se uma relação de maior proximidade e cumplicidade entre todos.

Perante os resultados acima expostos podemos concluir que se verificou uma elevada preocupação por parte da equipa educativa em encontrar e desencadear estratégias passíveis de atenuar e reverter os efeitos negativos produzidos pelo projeto investigativo nos diferentes participantes. Realçamos ainda que as estratégias apresentadas foram concertadas e implementadas em equipa educativa, revelando um trabalho colaborativo intenso e uma coesão forte entre as docentes participantes (Bolívar, 2012).

2.5. Natureza do trabalho colaborativo da equipa educativa.

Retomando uma das questões que norteiam a nossa investigação, na qual pretendemos conhecer o contributo da metodologia de IA, enquanto estratégia de construção colaborativa de conhecimento teórico-prático, na promoção de uma educação para todos os alunos, torna-se pertinente compreender a real natureza do trabalho colaborativo desenvolvido pela equipa educativa participante no estudo.

Mais pertinente se torna quando um dos objetivos a que nos propomos visa *conhecer os processos de articulação, colaboração e reflexão desenvolvidos pelos participantes do estudo, ao longo do processo de Investigação-ação.*

Deste modo, nos seguintes subpontos apresentaremos os resultados respeitantes às diferentes dimensões do trabalho desenvolvido pela equipa educativa, cujos dados foram retirados das entrevistas realizadas em *focus group* aos alunos e à equipa educativa, das doze observações concretizadas às reuniões semanais da equipa educativa, da observação efetuada à segunda sessão de análise e reflexão conjunta com os E.E. e da análise documental realizada aos diários de bordo da equipa educativa.

2.5.1. Dificuldades sentidas no trabalho em equipa.

Damos início à nossa apresentação pelas dificuldades que as docentes sentiram no trabalho em equipa, recolhidas através da EFG1/EE, e que revelaram que o único constrangimento que surgiu foi na exposição de assuntos relacionados com alunos de outras turmas que não fossem da sua “titularidade”.

“Há uma coisa que foi comum e que eu senti. Quando falava de um aluno, [...] nós sentíamos assim um certo receio inicial de como é que eu vou abordar este assunto, e depois chegávamos à conclusão de que aquilo que eu tinha dito até era coincidente com o pensamento delas.” (EFG1/EE)

“Inicialmente [...] tive algum constrangimento em ir abordar assuntos de determinadas turmas, referir determinados miúdos, porque eu não sabia qual era a visão que as colegas tinham de cada um em particular.” (EFG1/EE)

De acordo com as docentes, no início da investigação, existia algum receio na abordagem de assuntos mais delicados relacionados com os alunos das turmas, nomeadamente no que pudesse interferir com a opinião que os restantes elementos da equipa tinham acerca deles e causar algum desconforto.

Não obstante, essa dificuldade foi ultrapassada com facilidade em virtude de concluírem que as suas perceções eram coincidentes, não se registando qualquer situação de incómodo.

2.5.2. Planificação conjunta da ação educativa.

No que respeita aos procedimentos de planificação conjunta da ação educativa, as docentes da equipa destacaram as reuniões semanais da equipa educativa como os momentos primordiais nos quais se desenvolvia essa tarefa, bem como que se efetuava de forma colaborativa, procurando efetivar a interdisciplinaridade, tal como podemos verificar pela transcrição das suas enunciações.

“Em primeiro lugar tínhamos as nossas reuniões semanais, onde estávamos presentes [...] Dávamos a conhecer o que é que ia ser trabalhado, nas diversas áreas, se houvesse possibilidade de trabalhar em interdisciplinaridade melhor ainda.” (EFG1/EE)

“eu estava a trabalhar com [...] alunos com Currículo Específico Individual [...] Achei importante logo no início juntar-me com as colegas, naquela sessão da segunda-feira, para dar a conhecer o perfil de funcionalidade daqueles alunos que as colegas não conheciam. [...] dar mais informação sobre eles, [...] sobre certas características dos alunos. Achei muito importante definirmos como é que íamos trabalhar.” (EFG1/EE)

“Essas reuniões acho que são de extrema importância, até porque [...] assim as coisas batem todas certas, o que a professora de Português diz é o que diz a professora de Inglês, é o que diz a professora de Estudo do Meio, e anda ali tudo a tocar certinho.” (EFG1/EE)

Podemos também denotar que, para além da planificação da ação educativa, nas reuniões semanais da equipa eram definidas estratégias de atuação conjunta, com vista a evitar que se registasse instabilidade na ação educativa ou algum equívoco, uniformizando procedimentos.

Por outro lado, as docentes também referiram que a planificação da ação educativa não se limitava às reuniões semanais, ocorrendo igualmente noutros momentos e espaços, em conformidade com as circunstâncias.

“Depois eu não achei e acho que as colegas também não acharam tanta necessidade de me juntar todas as segundas-feiras porque todos os dias eu estava numa das salas, eu estava sempre com elas. Como venho à sala trabalhar com os meninos, falava com elas, definia estratégias, materiais, partilhávamos materiais... E foi assim que o trabalho foi feito.” (EFG1/EE)

Este último aspeto realçado denota a flexibilidade com que a planificação da ação educativa foi encarada e desenvolvida pela equipa. O momento destinado à planificação conjunta era a reunião semanal, porém a sua realização podia ocorrer até nos momentos mais informais. Desde que a situação o requeresse, pela natureza particular dos alunos com necessidades educativas especiais, e o permitisse, pela disponibilidade das docentes, o trabalho era planificado conjuntamente fora da reunião, sem constrangimentos.

A partir da observação realizada às reuniões da equipa educativa foi possível registar este facto, integrado na tabela destinada a outros aspetos observados, e que apresentamos de seguida.

Tabela 5.6 – Outros aspetos observados nas reuniões semanais da equipa educativa.

Descritores	Frequência Absoluta
Alguns assuntos tratados na reunião já foram abordados com as docentes da equipa não presentes, nos intervalos e trocas de sala.	8
Algumas decisões da equipa foram tratadas fora da reunião semanal, em contacto direto, por urgência na resposta.	4

Verificamos que em oito das doze sessões observadas foi mencionado que alguns dos assuntos tratados na reunião já haviam sido abordados com as docentes não presentes e em quatro delas foi referido que algumas das decisões tomadas tinham acontecido por contacto direto das docentes fora da reunião.

Através da análise documental ao diário de bordo da equipa educativa (Anexo XXV) confirmamos que a planificação conjunta da ação educativa foi desenvolvida em quarenta e oito das sessenta e nove reuniões realizadas ao longo da investigação (70%). Dentro desta dimensão, verificamos que a planificação conjunta das atividades letivas foi desenvolvida em 46% das reuniões (trinta e duas vezes), em 32% destes encontros da equipa educativa foram organizados concertadamente os momentos avaliativos formais dos alunos (vinte e duas reuniões) e em vinte e uma das reuniões registadas foram reorganizadas estratégias específicas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (30%).

Salientamos que esta dimensão (Categoria A) se constitui como a segunda mais tratada nas reuniões semanais da equipa educativa, merecendo algum relevo no âmbito do trabalho colaborativo desenvolvido pelas docentes.

2.5.3. Desenvolvimento interdisciplinar do Currículo.

Em relação ao desenvolvimento interdisciplinar do currículo, embora já tenha sido acima referido que a planificação da ação educativa era realizada com essa preocupação, procuramos apurar se foi conseguido pela equipa, de que forma foi efetivado e se foi sentido pelos restantes participantes.

Deste modo, para além de recorrermos aos dados da EFG1/EE, apresentamos também os resultados da EFG1/A e da O2/SAREE, para uma melhor compreensão da dimensão interdisciplinar que o projeto investigativo abrangeu.

As docentes reforçaram a ideia de que existiu sempre a preocupação com a interdisciplinaridade e acrescentaram que a mesma foi conseguida em vários momentos, embora não tenha acontecido com tanta frequência como a equipa educativa desejava.

“nem sempre é possível conciliar, mas sempre que foi possível tentámos fazer isso. [...] Articular os vários conteúdos das diversas áreas.” (EFG1/EE)

“Sempre tentámos por em prática a interdisciplinaridade, mas às vezes não é possível, [...] É na oralidade, é em assuntos do quotidiano deles, mas em especificidade, muitas vezes não é” (EFG1/EE)

“Nem sempre deu, mas todas as vezes que houve possibilidade fizemo-lo [interdisciplinaridade]. Mas há constrangimentos, quer no regime em que estivemos agora, quer como monodocente, porque os programas assim o exigem.” (EFG1/EE)

“Nem sempre se consegue os cem por cento da interdisciplinaridade. Nem num regime nem noutro.” (EFG1/EE)

Os constrangimentos que se colocaram ao desenvolvimento interdisciplinar do currículo apresentados pela equipa educativa relacionaram-se com os conteúdos mais específicos de cada área, que requerem um trabalho mais exclusivo e de âmbito disciplinar.

Neste sentido, as docentes destacaram que os impedimentos que se colocaram à concretização da interdisciplinaridade não se relacionaram com o regime de docência aplicado, uma vez que estão conscientes de que não “se consegue os cem por cento da interdisciplinaridade. Nem num regime nem noutro” (EFG1/EE).

Os alunos, por seu lado, confirmaram o desenvolvimento interdisciplinar do currículo referindo que

“Acho que estão ligadas [as diferentes disciplinas]! (EFG1/A)

“acho que há uma ligação [entre as diferentes disciplinas]. (EFG1/A)

“Ah, sim! Houve um uma vez, que quando nós estávamos a dar o diminuindo e o [...] crescendo. [...] E depois tinha os sinais de Matemática, misturaram um bocadinho (EFG1/A)

“Depois em Matemática, é o diagrama de caule e folhas... do Estudo do Meio. (EFG1/A)

“Às vezes no Estudo do Meio temos que fazer textos sobre aquilo que estamos a aprender. [...] Às vezes temos que falar um bocadinho, não é bem um texto, mas temos que escrever bastante sobre... como se fosse fazer um texto... informativo. E isso está misturado com o Português, que é os textos, e depois a parte do Estudo do Meio é que estamos a falar sobre as coisas de Estudo do Meio naquele texto. Isso mistura um bocado. (EFG1/A)

“O Apoio ao Estudo também elas têm que dizer e têm que dizer o que é que nós temos mais dificuldades nessa matéria para poder explicar de uma maneira a um, a nós que

nós também possamos aprender melhor. Fazer exercícios que nós temos mais dificuldade, para sabermos como fazer. (EFG1/A)

Do seu ponto de vista, os alunos sentiram que se efetivou a interdisciplinaridade, embora não tenham conseguido especificar concretamente atividades desenvolvidas desse modo, apenas pequenas ligações mais temáticas do que de conteúdo interdisciplinar. Contudo, referem a disciplina de Apoio ao Estudo enquanto área de trabalho e de reforço interdisciplinar.

A opinião dos encarregados de educação presentes na segunda sessão de análise e reflexão (06/06/2016), em relação à interdisciplinaridade das aprendizagens dos seus educandos, foi maioritariamente no sentido da constante “ligação entre as diferentes disciplinas” (70%), reforçando as informações transmitidas pelas docentes, tal como podemos observar na tabela que se apresenta de seguida.

Tabela 5.7 – Representações dos E.E. acerca da transversalidade/interdisciplinaridade das aprendizagens dos alunos.

Transversalidade/interdisciplinaridade das aprendizagens		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Houve sempre ligação entre as diferentes disciplinas.	14	70%
No Apoio ao Estudo era feita essa interdisciplinaridade.	5	25%
Esse aspeto não passou para casa.	1	5%

Por outro lado, confirmam igualmente as representações dos alunos, indicando a disciplina do Apoio ao Estudo como aquela em que se operacionalizava a interdisciplinaridade (25%). Apenas um deles afirmou que “Esse aspeto não passou para casa (5%).

Assim, podemos concluir que o desenvolvimento do currículo no âmbito do projeto investigativo decorreu globalmente de forma interdisciplinar, tendo sido impulsionado pelas docentes e sentido pelos alunos e E.E., sendo a disciplina de Apoio ao Estudo aquela mais evidenciou este trabalho interdisciplinar.

2.5.4. Análise e reflexão conjunta da prática educativa.

No que concerne à análise e reflexão da prática educativa, procuramos verificar se foi desenvolvida de forma colaborativa e se constituiu uma prática continuada desta equipa educativa.

Os resultados que apurámos a partir da EFG1/EE permitem considerar que este aspeto foi uma das preocupações mais acentuadas das docentes, constituindo a primeira tarefa desenvolvida pela equipa nas suas reuniões semanais.

“O início da reunião era sempre o balanço da semana que passou.” (EFG1/EE)

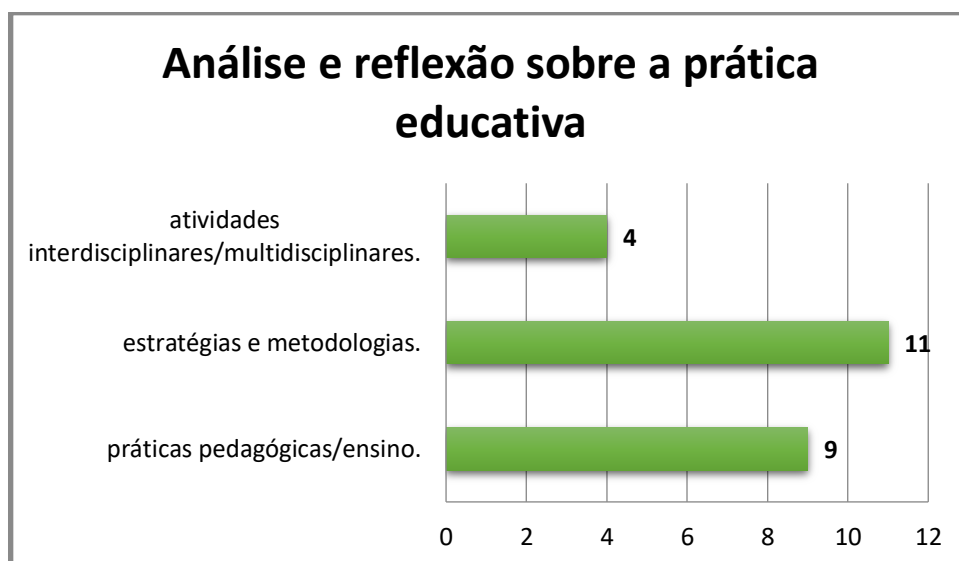
“Nós reunimos à segunda, o balanço da semana anterior, o que é que se conseguiu trabalhar, o que é que não conseguimos fazer, quais os alunos que tiveram mais dificuldades [...] Os conteúdos em que eles tiveram essas dificuldades [...] A melhor maneira de contornar” (EFG1/EE)

“o estarmos constantemente a partilhar e a falar [...] tenho esta matéria, se calhar eu dava assim, mas se calhar tenho outra estratégia para dar... E essa troca de ideias e experiências é muito importante. (EFG1/EE)

As docentes, no seu discurso, destacaram que esta análise e reflexão conjunta sobre a sua prática permitiram a troca de ideias e experiências, de estratégias e metodologias e a partilha das suas preocupações, possibilitando que colaborassem de forma plena.

Nas doze observações realizadas às reuniões semanais da equipa educativa os dados registados foram coincidentes com as afirmações das docentes e encontram-se expostos no Gráfico 5.15.

Gráfico 5.15 – Análise e reflexão sobre a prática educativa observada nas reuniões semanais da equipa educativa.



Podemos destacar que em onze das doze reuniões observadas se registou a análise e reflexão conjunta sobre estratégias e metodologias de ensino (91,7%), quer aplicadas na semana anterior quer em plano para a seguinte, e por nove vezes foram discutidas as práticas pedagógicas e de ensino utilizadas pela equipa (75%). As atividades interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas foram alvo de análise e reflexão conjunta pela equipa em quatro das reuniões observadas (33,3%).

Para além destas evidências, através da observação participante desenvolvida nestas reuniões semanais foi verificado ainda que as docentes, no âmbito da sua prática educativa, construíram materiais em conjunto em nove reuniões, solicitaram ajuda/apoio à equipa em sete delas e ofereceram ajuda/apoio à equipa em sete destes momentos (Anexo XXVIII).

Perante estes resultados, podemos concluir que a análise e reflexão conjunta sobre a prática educativa foi uma constante na equipa participante, ao longo do nosso estudo, estendendo-se a dinâmicas colaborativas mais profundas, nomeadamente à construção de materiais pedagógicos e ao apoio mútuo no desenvolvimento da prática letiva.

2.5.5. Análise e reflexão conjunta dos resultados dos alunos.

Quanto à apresentação dos resultados referentes às práticas de análise e reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos, a importância da sua apresentação consubstancia-se no foco da investigação e da ação desta equipa: a melhoria dos resultados dos alunos e a efetivação de uma educação para todos.

As docentes, neste âmbito, facultaram as informações que abaixo se transcrevem.

“enquanto primeiro ano de implementação, que foi tudo novidade para nós, acho que conseguimos bons resultados. E de facto trabalhamos em equipa.” (EFG1/EE)

“assim sabíamos que estávamos todas a trabalhar no mesmo sentido e que as coisas batiam certo [...] porque sabíamos que estávamos todas a fazer da mesma forma para eles puderem atingir os melhores resultados possíveis.” (EFG1/EE)

“a nossa grande preocupação era relativamente aos meninos que não conseguiam acompanhar por algum motivo e aqueles que tinham mais dificuldades” (EFG1/EE)

As afirmações das docentes permitem perceber que esta dimensão foi uma das preocupações mais evidentes da equipa educativa, que procurou concertar a sua ação no sentido da obtenção dos melhores resultados para os alunos, focando a sua atenção nos que manifestavam mais dificuldades.

Os alunos também se expressaram sobre este assunto permitindo-nos concluir que se aperceberam da inquietação e do cuidado da equipa educativa perante os seus resultados e desempenhos académicos.

“[as docentes] querem que nós consigamos ultrapassar todas as nossas dificuldades e chegar muito longe. (EFG1/A)

“Elas [docentes] dizem que têm reuniões [...] Às segundas vão para uma sala e que conversam” (EFG1/A)

“E às terças, às terças também! [...] Vão para a nossa sala e vão conversar sobre nós. Vai a professora [nome], que é a professora de Inglês, vai a professora [nome], vai a professora [nome], vai a professora [nome], a professora [nome], a professora [nome]” (EFG1/A)

“Conversam sobre nós! [...] Estão a perguntar o que é que têm mais dificuldades, a perguntar o que é que nós fizemos nas aulas, para depois nos ensinarem melhor, ou nos educarem, se for uma asneira, claro!” (EFG1/A)

“nas segundas há as reuniões e elas falam de tudo e depois, nos apoios aos estudos, ajudam-nos, ajudam-nos imenso!” (EFG1/A)

“os nossos professores mais... que têm mais ligação conosco, vão lá e fazem a reunião e conversam tudinho o que aconteceu na aula! (EFG1/A)

“Às vezes sentimos assim: Uau! Elas são videntes! Ou, se calhar, falaram nisso nas reuniões” (EFG1/A)

Estes jovens participantes atentaram ao facto da equipa educativa se reunir com regularidade para “falar” sobre tudo o que acontece nas suas aulas com os alunos e encontrar estratégias para lhes ensinar e educar melhor, ajudando-os a ultrapassar todas as dificuldades.

Os resultados obtidos a partir da análise documental efetuada aos diários de bordo da equipa educativa triangulados com os das sessões de observação das reuniões semanais, sintetizados na grelha de categorização, confirmaram esta preocupação das docentes.

A Dimensão que se evidenciou como mais frequentemente abordada nas reuniões foi a B - Análise e Reflexão dos desempenhos - que foi aprofundada em sessenta e uma das sessenta e nove reuniões realizadas pela equipa educativa ao longo da investigação, representando uma frequência de 88%. Nesta Dimensão, o descritor relativo à análise e reflexão sobre os resultados académicos dos alunos destacou-se como o mais focado, sendo tratado em cinquenta e oito reuniões (81%). Seguiu-se o descritor referente à análise e reflexão sobre os comportamentos dos alunos, com uma frequência de 36%, sendo discutido em vinte e cinco das sessenta e nove reuniões, e o descritor da análise e reflexão sobre a pontualidade e material, que foi analisado em quinze reuniões (22%).

Posto isto, consideramos que se encontra patente um trabalho colaborativo consistente, orientado para a deteção precoce das dificuldades dos alunos, através da partilha completa e constante evidenciada na equipa, e para a estruturação de uma ação concertada entre todas as docentes, no sentido da melhoria dos desempenhos e resultados escolares de todos os alunos.

2.5.6. Delineação conjunta de estratégias de melhoria da ação educativa.

Decorrente da análise e reflexão dos resultados dos alunos surge a delineação de estratégias de melhoria da ação educativa, daí que convém, para uma melhor compreensão da atuação da equipa educativa perante os resultados dos alunos, esclarecer de que forma as docentes aproveitaram o trabalho colaborativo de análise e reflexão para atuar na prática.

A partir do depoimento das docentes, o delineamento de estratégias de melhoria da ação educativa traduziu a própria natureza do trabalho colaborativo desenvolvido, tal como podemos verificar nas suas afirmações.

“É isso que é o próprio trabalho de equipa. É concertar entre todas o que se tem que fazer” (EFG1/EE)

“E entre nós refletimos e se calhar é melhor fazermos assim, com as estratégias que funcionassem melhor com o aluno A ou com o aluno B... Em troca de ideias e, daí, para essa semana seguinte já poderemos implementar essas estratégias.” (EFG1/EE)

“E sendo um trabalho de equipa e um projeto, é por tentativas. Ele tem que ser avaliado ao longo do tempo, por isso tem que ser tudo pensado para verificar se resulta se não resulta” (EFG1/EE)

Podemos, então, concluir que o delineamento de estratégias de melhoria da ação educativa, decorrente da partilha constante entre a equipa, foi um procedimento regular e bastante valorizado pelas docentes, porquanto servia o propósito de avaliar a ação de forma continuada, por experimentação, no sentido da sua melhoria cíclica.

Contudo, os resultados da análise efetuada ao diário de bordo da equipa demonstraram que esta dimensão, embora merecedora de realce, foi a terceira mais registada, sendo que apareceu assinalada em trinta e nove das sessenta e nove reuniões realizadas, representando uma frequência de 57%.

No que respeita ao descritor da delineação de estratégias de melhoria que mais vezes foi abordado, surgiu destacado o do planeamento de estratégias de melhoria dos resultados académicos dos alunos, que foi tratado vinte e quatro vezes (35%). Os descritores referentes ao planeamento de estratégias de melhoria do comportamento e à delineação de estratégias de melhoria da pontualidade e falta

de material dos alunos seguiram-se a este sendo tratados em 20% (catorze) e 13% (nove) das reuniões, respetivamente.

Podemos aferir que a diferença entre as declarações das docentes face a esta dimensão e os resultados da análise documental ao diário de bordo, no qual foi mais destacada a dimensão da planificação conjunta da ação educativa, decorreu da estreita ligação existente entre estas duas dimensões, podendo uma inscrever-se dentro da outra, refletindo-se ambas enquanto planos para a ação educativa.

2.5.7. Avaliação dos alunos em equipa educativa.

No que concerne à avaliação dos alunos em equipa educativa, procurámos compreender como foi desenvolvida e articulada entre as diferentes docentes, de forma a transmitir os desempenhos dos alunos nas diferentes áreas disciplinares e as suas competências transversais.

As afirmações das docentes apontaram para uma avaliação conjunta, transversal, refletida e ponderada em equipa. Na sua opinião, foi uma avaliação mais correta, justa e assertiva por integrar as diferentes apreciações das docentes e a comparação entre os desempenhos de um número mais alargado de alunos.

“A nossa avaliação que cada uma fazia dos miúdos era coincidente, não era díspar, não era diferente. E assim também era muito mais fácil, não havia aqui opiniões contrárias.” (EFG1/EE)

“Se calhar se eu fosse avaliar só a minha turma, o aluno x e y tinha uma determinada nota, mas em comparação com a turma [designação] e a turma [designação], se calhar posso ajustar porque, afinal de contas, tenho termo de comparação. Não é só dentro do grupo turma, mas dentro das turmas, neste caso três, se fossem mais, se calhar, ainda dava para mais” (EFG1/EE)

“E parece-me que desta forma acabamos por ser mais justas [na avaliação]. (...) Mais justas! Eu senti isso.” (EFG1/EE)

“Mais justas [na avaliação]! Também senti isso.” (EFG1/EE)

“Sobretudo aqueles miúdos que não conseguiram atingir tão facilmente aquilo que era abordado, foi mais fácil entre nós conseguirmos aferir a nota adequada, a avaliação adequada porque [...] notámos diferença numa determinada área mas entretanto compensou noutra e deu para nós podermos ser mais justas.” (EFG1/EE)

“O mais correta possível [avaliação dos alunos], uma vez que não era só dentro do grupo, mas sim dentro de vários grupos. Foi mais assertiva, mais justa.” (EFG1/EE)

Nesta dimensão, para além do destaque atribuído nos diários de bordo da equipa educativa à dimensão da análise e reflexão conjunta dos resultados dos alunos, que foi abordada em 81% das reuniões (apresentado acima no ponto 2.5.5.), na qual se integra a avaliação conjunta dos alunos, tivemos a oportunidade de observar formalmente quatro reuniões de avaliação sumativa de final de período letivo. Nestas reuniões pudemos assistir ao processo de análise, reflexão e concertação das menções a atribuir a cada aluno e a verificar os processos e as sensibilidades acima descritas pelas docentes.

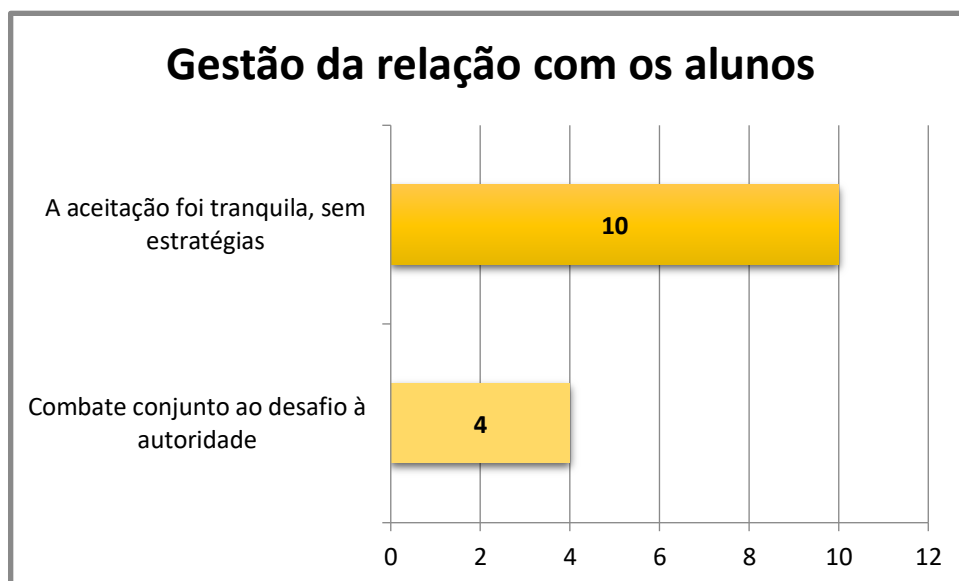
Em relação a este domínio consideramos interessante realçar que nove dos vinte e nove E.E. presentes na O1/SAREE (31%) observaram “maior objetividade na avaliação dos alunos e na gestão das disciplinas, por parte das professoras”, complementando a visão “interna” facultada pelas docentes da equipa educativa com a sua visão “externa” ao processo avaliativo, acrescentando-lhe a objetividade.

2.5.8. Gestão da relação com os alunos participantes.

Relativamente à gestão da relação com os alunos participantes, considerámos importante conhecer as estratégias desencadeadas pela equipa educativa na aproximação afetiva a um número mais alargado de alunos e perceber quais os constrangimentos que surgiram a este nível. Este enquadramento permitirá uma melhor compreensão do ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes ao longo da nossa investigação.

A este respeito a equipa educativa apresentou apenas uma estratégia conjunta para a gestão da relação com os alunos, implementada no início do projeto investigativo, nos casos em que estes testaram a autoridade das docentes, aspeto analisado anteriormente no ponto 2.3.2.2.. As docentes referiram, por 4 vezes, que “teve que haver um meio-termo, nem ser muito permissiva e nem ser muito autoritária” (EFG1/EE), tal como podemos observar pelo gráfico abaixo.

Gráfico 5.16 – Estratégias de gestão da relação da equipa educativa com os alunos participantes.



Contudo, o aspeto mais relevante mencionado dez vezes pelas docentes foi que a sua aceitação por parte dos alunos foi tranquila e aberta, sem necessitarem implementar estratégias específicas para cimentar a relação com estes participantes.

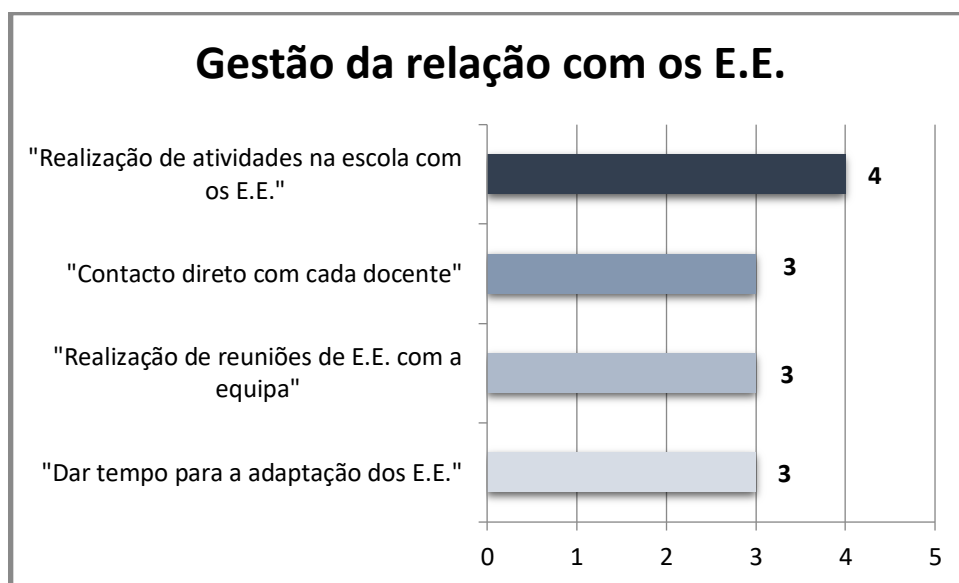
Conforme podemos perceber, estes dados reforçam os resultados referentes, por um lado, às reações iniciais dos alunos perante o projeto investigativo, analisados no ponto 1.2.1., e, por outro, à adaptação destes participantes às mudanças operacionalizadas, observados em pormenor no ponto 2.2.2..

2.5.9. Gestão da relação com os encarregados de educação participantes.

Consideramos igualmente importante para a prossecução dos objetivos a que nos propusemos analisar as estratégias de gestão da relação da equipa educativa com os encarregados de educação, porque estes participantes foram os que maior choque, receio e ansiedade manifestaram diante da mudança na organização do trabalho escolar. Esta análise permitirá compreender a evolução das suas opiniões ao longo da investigação e qual o peso que a relação com a equipa educativa teve nessa evolução.

Em relação a este assunto, a equipa educativa descreveu um leque mais variado de estratégias operacionalizadas no sentido de um estreitamento das relações existentes com os E.E., que se apresentam no Gráfico 5.17

Gráfico 5.17 – Estratégias de gestão da relação da equipa educativa com os E.E. participantes.



Como podemos observar, a estratégia de gestão da relação mais referida pelas docentes (quatro vezes) foi a dinamização de atividades na escola com a participação dos E.E., no âmbito das áreas disciplinares de Português e Matemática. As docentes optaram também por dar algum tempo para a adaptação dos E.E. à nova organização do trabalho escolar, por realizar reuniões de E.E. com a presença de todas as docentes da equipa e por permitir o contacto direto destes participantes com cada uma delas.

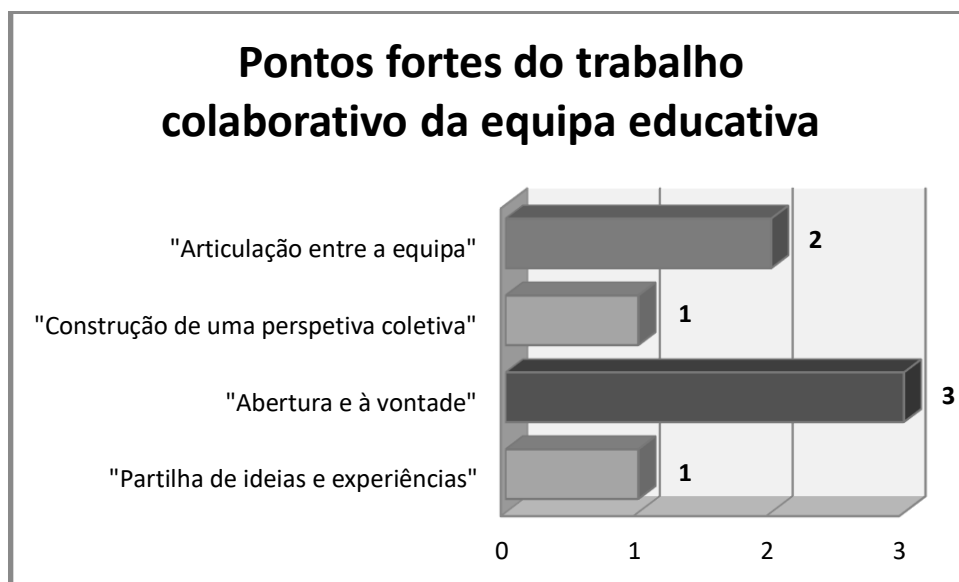
De acordo com as docentes, as estratégias mencionadas permitiram uma aproximação maior dos E.E. às dinâmicas da vida escolar, ao próprio projeto investigativo e à equipa educativa, contribuindo para a redução dos seus medos e ansiedades e para a sua tranquilização perante a mudança operada pela investigação.

A preocupação da equipa educativa com a gestão da relação com os E.E. encontrou-se igualmente patente no seu diário de bordo, no qual se registou um tratamento de aspetos relacionados com a preparação das reuniões com os pais/E.E. em dezassete das sessenta e nove reuniões realizadas (25%), demonstrando a importância que as docentes atribuem a uma efetiva e produtiva relação escola/família (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

2.5.10. Pontos fortes do trabalho colaborativo da equipa educativa.

Quanto aos pontos fortes do trabalho colaborativo da equipa educativa identificados pelas docentes na EFG1/EE, estes permitem a construção de uma visão global das dinâmicas mais significativas desta mudança na organização do trabalho escolar para as participantes e possibilitam a perceção do nível de coesão atingido na equipa.

Gráfico 5.18 – Pontos fortes do trabalho colaborativo da equipa educativa identificados pelas docentes.



Para as docentes da equipa o ponto forte mais evidenciado foi a abertura e o à vontade que se estabeleceram entre os seus elementos, referindo este aspeto por três vezes. Com duas referências nesse sentido, surgiu como segundo ponto forte

a “articulação entre a equipa” e, com apenas uma enunciação cada, a “construção de uma perspetiva coletiva” e a “partilha de ideias e de experiências.

É de salientar que verificámos que as docentes comunicavam entre si com abertura e liberdade na totalidade das reuniões da equipa observadas (doze) e que em nove delas foram estabelecidos objetivos comuns para a ação educativa (75%).

Conforme podemos constatar, os pontos fortes destacados pela equipa educativa e confirmados pela observação concorrem para as características que melhor definem as comunidades de aprendizagem profissional, descritas no Capítulo II do nosso enquadramento teórico-conceptual, permitindo que possamos concluir que assistimos, neste caso, ao surgimento de uma.

2.5.11. Repercussões do trabalho colaborativo na prática letiva.

Uma vez caracterizada a natureza do trabalho colaborativo desenvolvido, convém conhecer quais as repercussões que a abertura, o à vontade, a articulação, a partilha de ideias e experiências e a construção de uma perspetiva coletiva entre os elementos da equipa tiveram na prática letiva de cada uma das docentes.

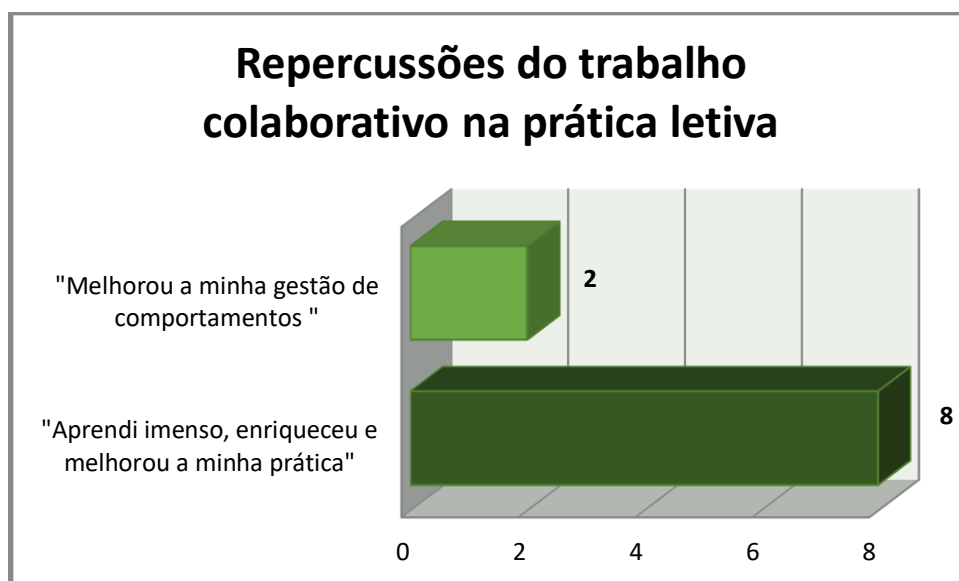
A apresentação e interpretação destes resultados permitem que compreendamos qual o verdadeiro impacto de toda esta envolvência coletiva na mudança das práticas letivas em sala de aula e, em última análise, nos resultados escolares dos alunos.

Começamos por destacar que todas as docentes que compõem a equipa educativa foram consensuais ao afirmar que

“Sem dúvida que teve impacto [o trabalho em equipa na prática letiva]. Acho que aí não há qualquer dúvida.” (EFG1/EE).

No que respeita aos níveis de impacto atingidos, as opiniões facultadas pelas docentes encontram-se expressas no gráfico que se segue.

Gráfico 5.19 – Repercussões do trabalho colaborativo na prática letiva identificadas pela equipa docente.



Realçamos que as docentes referiram por oito vezes que aprenderam imenso com o trabalho colaborativo desenvolvido, enriquecendo e melhorando a sua prática letiva e por duas vezes que essa melhoria se estendeu à gestão dos comportamentos dos alunos.

No seu discurso, as docentes declararam que a melhoria e enriquecimento referidos se reportavam a um leque muito mais abrangente e diverso de estratégias e metodologias de ensino a que acederam por via da partilha e colaboração com as restantes docentes da equipa.

Efetivamente, os resultados das observações realizadas às reuniões da equipa apontaram para um nível de partilha bastante elevado, que seria de espantar que não resultasse numa mudança das práticas letivas, porquanto a partilha efetuada tinha como propósito a sua aplicação em sala de aula.

Vejamos, então, os níveis de partilha de que falamos, retirados da grelha de categorização dos dados das observações às reuniões da equipa educativa de O1/REE a O12/REE (Anexo XXVIII) e representados na Tabela 5.8.

Tabela 5.8 – Níveis de partilha da equipa educativa observados nas reuniões semanais.

Categoria	Descritores	Frequência absoluta	Frequência relativa
Interação do grupo	As docentes partilham:		
	• preocupações e ansiedades.	10	83,3%
	• ideias e conceções.	9	75%
	• estratégias e metodologias.	11	91,7%
	• materiais e recursos.	11	91,7%
	• conhecimentos.	10	83,3%
	• experiências e vivências.	10	83,3%

De acordo com o observado, em onze das doze reuniões da equipa as docentes partilharam estratégias, metodologias, materiais e recursos (91,7%), em dez delas essa partilha recaiu sobre as suas preocupações/ansiedades, os seus conhecimentos e as suas experiências/vivências (83,3%) e em nove reuniões partilharam ideias e conceções (75%).

Face ao exposto, podemos concluir que as repercussões do trabalho colaborativo desenvolvido pela equipa educativa se efetivaram numa mudança e melhoria da prática letiva de cada uma das docentes, através da diversificação de estratégias e metodologias de ensino, do aumento dos conhecimentos das docentes e da dimensão que a partilha atingiu nestas participantes.

2.6. Natureza do ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes.

Na sequência de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto investigativo importa concomitantemente conhecer e caracterizar o ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes, porquanto os paradigmas educacionais destacam a sua importância para a estabilidade e para o bem-estar de todos os intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como já expusemos em termos teóricos, um bom ambiente afetivo emocional reflete-se positivamente ao nível das aprendizagens dos alunos e do seu desenvolvimento integral, bem como do desenvolvimento pessoal e profissional das docentes e da aproximação e colaboração dos E.E. com as dinâmicas da vida escolar.

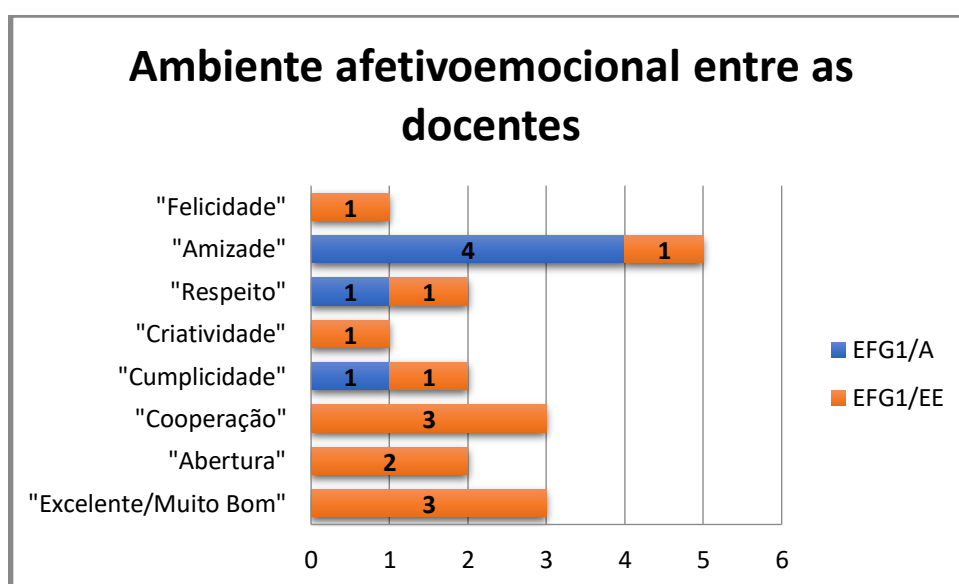
Assim, considerámos relevante apresentar os resultados referentes ao ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa educativa, entre as docentes e os alunos, entre os alunos das três turmas participantes e entre as docentes e os E.E., para uma melhor compreensão das relações estabelecidas entre todos.

2.6.1. Entre as docentes da equipa educativa.

Em relação ao ambiente afetivo emocional vivido entre a equipa educativa, os resultados que apresentamos foram acedidos através da EFG1/A, da EFG1/EE e das grelhas de categorização das observações realizadas às reuniões da equipa educativa (Anexo XXVIII) e às sessões de análise e reflexão com os E.E. (Anexo XXVII).

Do discurso das docentes e dos alunos foram retiradas as informações sintetizadas no gráfico abaixo, que destacam a “amizade” como o sentimento que mais caracterizou o ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes, sendo referido por quatro vezes pelos discentes e uma vez pelas docentes.

Gráfico 5.20 – Ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa educativa.



A qualidade do ambiente vivido (“Excelente/Muito Bom”) e a “cooperação” também foram realçadas pelas docentes, por três vezes cada, como constantes na relação estabelecida. A “felicidade” e a “criatividade” foram igualmente referidas como características do ambiente afetivo emocional vivido pela equipa educativa, com uma afirmação cada por parte das docentes apenas.

A reunir o consenso de docentes e discentes de novo surgiram o “respeito” e a “cumplicidade”, com uma referência por cada um destes grupos de participantes, respetivamente.

Destacamos, neste conjunto de resultados, a capacidade evidenciada pelos alunos participantes de atentarem ao ambiente vivido entre as docentes e de tirarem elações acerca do mesmo, revelando igualmente a proximidade e afeição evidente entre estes participantes.

A observação realizada às reuniões da equipa educativa permitiu confirmar estes resultados e recolher dados referentes ao ambiente vivido pelas docentes nestes momentos de trabalho conjunto. Podemos verificá-los através da tabela que se segue.

Tabela 5.9 – Ambiente observado nas reuniões da equipa educativa.

Categoria	Descritores	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ambiente	Tranquilo	11	91,7%
	Descontraído	10	83,3%
	Amigável	12	100%
	Dinâmico	10	83,3%
	Coeso	12	100%
	Acolhedor	12	100%
	Aberto	12	100%

De acordo com estes resultados na totalidade das reuniões observadas (12) o ambiente afetivo emocional vivido pela equipa foi amigável, coeso, acolhedor e aberto (100%). Em onze das doze reuniões pudemos observar também um ambiente de tranquilidade entre as docentes (91,7%) e em dez delas coexistiu a descontração e o dinamismo (83,3%).

Através da O2/SAREE, respeitante à observação participante realizada à sessão de análise e reflexão com os E.E. do dia 06/06/2016, pudemos recolher a opinião destes participantes acerca do ambiente afetivo emocional das docentes, embora o tema em análise fosse o desenvolvimento afetivo emocional dos alunos. Vimos, novamente, as representações transmitidas pelas docentes e pelos alunos serem atestadas pelas conceções transmitidas pelos E.E. a este respeito.

Na opinião de quinze dos vinte E.E. presentes na sessão (75%) existiu um “muito bom ambiente relacional entre as docentes” durante o desenvolvimento da investigação. Mais uma vez, consideramos importante relevar o facto dos diferentes grupos de participantes prestarem atenção ao bem-estar dos restantes.

De um modo global, podemos concluir que o ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa educativa enquadrava os predicados habitualmente atribuídos às relações de amizade e que foi de tal modo intenso que se tornou perceptível aos restantes participantes do estudo.

2.6.2. Entre as docentes da equipa e os alunos.

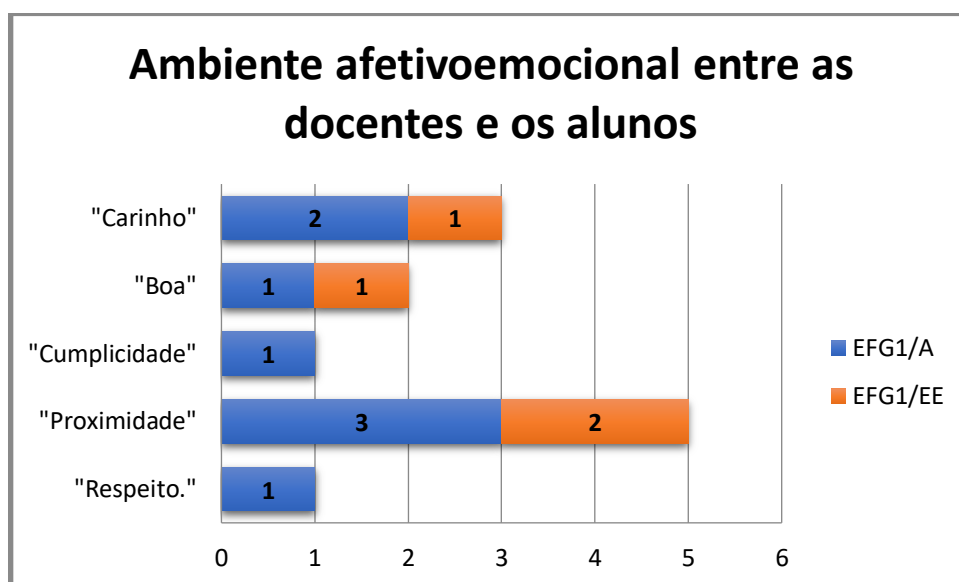
No que respeita ao ambiente afetivo emocional vivido entre a equipa educativa e os alunos, os resultados que apresentamos foram acedidos através da EFG1/A, da EFG1/EE, da O1/SAREE e da O2/SAREE (Anexo XXVII).

As declarações prestadas pelas docentes e pelos alunos apontaram para um ambiente afetivo emocional principalmente caracterizado pela “proximidade” entre estes dois grupos de participantes, com três referências neste sentido por parte dos discentes e duas por parte das docentes.

Docentes e discentes destacaram também o “carinho” (três enunciações) e a qualidade da relação (“Boa”) como constantes no ambiente estabelecido entre ambos (duas declarações). Os alunos, por seu lado, acrescentaram ainda a “cumplicidade” e o “respeito” como atributos do ambiente afetivo emocional que viveram com as docentes da equipa educativa (uma afirmação cada).

Os resultados que agora apresentamos podem observar-se com maior detalhe no Gráfico 5.21, que se segue.

Gráfico 5.21 – Ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes da equipa e os alunos.



Os E.E., por seu lado, na O1/SAREE, realizada na sessão de análise e reflexão conjunta com a investigadora do dia 30/11/2015, facultaram algumas opiniões acerca deste assunto, apesar de não constituir uma das temáticas tratadas. Doze dos vinte e nove E.E. presentes na sessão (41%) referiram que “melhorou o relacionamento do/a meu/minha filho/a com os adultos da escola” e dez deles (35%) mencionaram que “o/a meu/minha filho/a sente-se mais seguro pois tem mais professoras em quem se apoiar”, como resultado da nova organização do trabalho escolar.

Na O2/SAREE, realizada no final do ano letivo, os E.E. foram um pouco mais incisivos nos seus comentários e opiniões, reconhecendo “maior estabilidade emocional nos alunos” (85%) e reforçando que os “alunos sentem-se mais apoiados por terem mais adultos de referência” (80%), quando a temática em análise era o desenvolvimento afetivo emocional dos alunos ao longo do ano letivo.

Quando se analisou a relação estabelecida entre alunos e pais com a equipa educativa, 80% dos E.E. presentes na sessão destacaram o “excelente nível de cumplicidade entre docentes e alunos”.

Face ao exposto, podemos concluir que a mudança no regime de docência e o aumento do número de adultos de referência para os alunos participantes não provocou qualquer dano na sua estabilidade emocional, rebatendo alguns dados que apresentámos na fundamentação teórico-conceptual desta tese, nomeadamente no que se refere à defesa de que, nesta faixa etária, os alunos beneficiam com apenas uma figura de referência.

Realçamos que, no nosso caso, os alunos beneficiaram de uma maior estabilidade emocional através do estabelecimento de relações de proximidade, cumplicidade, respeito e carinho com um leque mais alargado de adultos de referência, especialmente com as docentes pertencentes à equipa educativa.

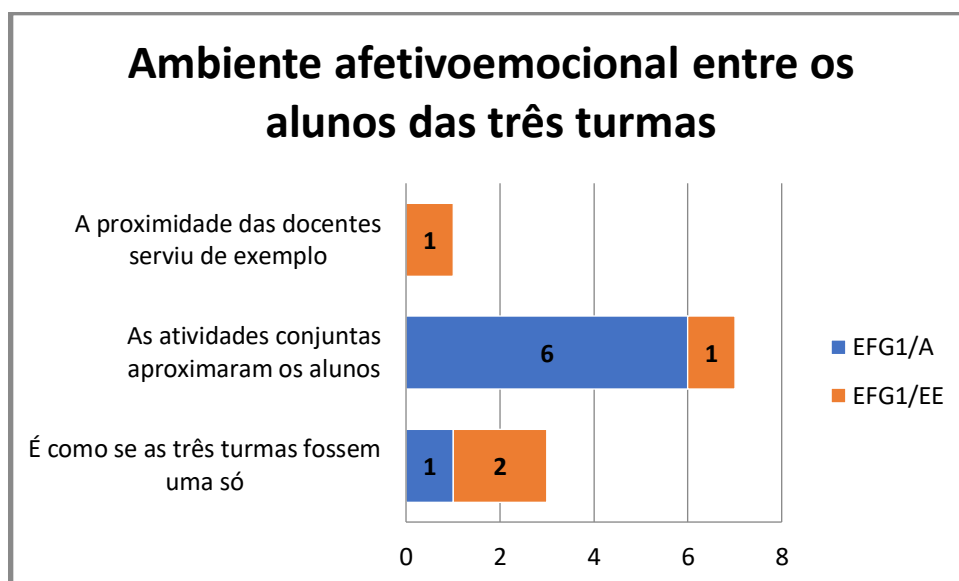
O ambiente afetivo emocional vivido entre docentes e discentes no nosso estudo foi de tal forma consistente, afetuoso e próximo que se estendeu aos níveis de percepção e compreensão dos E.E..

2.6.3. Entre os alunos das três turmas participantes.

A respeito do ambiente afetivo emocional vivido entre os alunos das três turmas participantes, os resultados apresentados foram alcançados através da EFG1/A, da EFG1/EE, da O1/SAREE e da O2/SAREE (Anexo XXVII).

Na opinião das docentes da equipa educativa e dos alunos entrevistados o relacionamento estabelecido entre os alunos das três turmas participantes foi bastante mais próximo, tendo as atividades desenvolvidas em conjunto sido determinantes nessa aproximação. Este facto foi evidenciado pelos alunos por seis vezes na EFG1/A e pelas docentes por uma vez na EFG1/EE, tal como se pode observar no gráfico que apresentamos de seguida.

Gráfico 5.22 – Ambiente afetivo emocional vivido entre os alunos das três turmas participantes.



As declarações prestadas por estes dois grupos de participantes mostraram que a proximidade entre os alunos atingiu um nível de tal forma acentuado que “é como se as três turmas fossem uma só”, aspeto referido duas vezes pelas docentes e uma vez pelos alunos.

As docentes da equipa acrescentaram, ainda, que a relação de cumplicidade e proximidade estabelecida entre elas serviu de exemplo para os alunos, mencionando-o por uma vez.

Os E.E. também se manifestaram a este respeito, nas duas sessões de análise e reflexão conjunta com a investigadora, tendo transmitido as opiniões que se expressam na Tabela 5.10.

Tabela 5.10 – Opiniões dos E.E. acerca do relacionamento entre os alunos das três turmas participantes, registadas nas O1/SAREE e O2/SAREE.

Sessão/ E.E.	Dimensões/ Temas	Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
O1/SAREE (29 E.E.)	Organização do trabalho em equipa educativa	“Aumentou o leque de amigos do/a meu/minha filho/a porque as turmas se aproximaram.”	15	52%
O2/SAREE (20 E.E.)	Desenvolvimento afetivo emocional dos alunos ao longo do ano letivo	“Muito bom relacionamento entre os alunos das três turmas.”	17	85%

Como podemos verificar, a proximidade e o bom relacionamento entre os alunos das três turmas participantes não passaram despercebidos aos E.E.. Na O1/SAREE, foi mencionado, por quinze dos vinte e nove participantes (52%), que o leque de amizades dos alunos aumentou em virtude das turmas se aproximarem como (con)sequência da nova organização do trabalho em equipa educativa.

Na O2/SAREE, dezassete dos vinte E.E. presentes (85%) realçaram o “muito bom relacionamento entre os alunos das três turmas”, quando foi analisado o desenvolvimento afetivo emocional dos alunos ao longo do ano letivo 2015/2016.

Perante estes resultados, podemos concluir que a mudança na organização do trabalho escolar que operacionalizámos através da investigação favoreceu a proximidade entre os alunos das turmas participantes, possibilitando que alargassem o seu “leque” de amizades entre pares e contribuindo para uma estabilidade emocional maior.

Realçamos, novamente, que o ambiente afetivo emocional vivido entre os alunos participantes foi de tal forma próximo e positivo que se tornou perceptível pelos E.E., que o valorizaram.

2.6.4. Entre as docentes da equipa e os encarregados de educação.

Quanto ao ambiente afetivo emocional vivido entre a equipa educativa e os E.E. participantes, os resultados que passamos a apresentar foram recolhidos principalmente através da O2/SAREE. Contudo, consideramos conveniente relembrar alguns aspetos supra analisados que, embora referentes a dimensões

de análise distintas da presente, podem contribuir de forma decisiva para a compreensão do ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes e os E.E..

Retomamos, então, as opiniões expressas pelos alunos na EFG1/A, apresentadas no ponto 2.3.1.3., relativas aos efeitos positivos da mudança na organização do trabalho escolar nos E.E., no qual os alunos relevaram que estes participantes demonstraram uma “maior proximidade com as docentes” (Gráfico 5.11 - duas enunciações).

No que respeita às opiniões das docentes da equipa, recordamos que no ponto 2.4.2., referente às estratégias operacionalizadas pela equipa educativa para a reversão dos efeitos negativos do projeto investigativo, se destacou a “transparência e abertura com os E.E.” e a “aproximação aos pais pela reunião conjunta” como atitudes adotadas no sentido do estabelecimento de uma relação positiva entre todos (Gráfico 5.14).

A “realização de reuniões conjuntas da equipa” e o “contacto direto” das docentes com os E.E. foram igualmente realçados pelas docentes, no ponto 2.5.9., alusivo à gestão da relação com os E.E., enquanto formas privilegiadas de estabelecimento de um relacionamento próximo com estes participantes, com resultados positivos na prática.

Neste domínio, nas O1/SAREE e O2/SAREE, os E.E. facultaram as opiniões que se transcreveram na tabela seguinte e que atestam as ideias transmitidas pelos alunos e pelas docentes.

Tabela 5.11 – Opiniões dos E.E. acerca do seu relacionamento com as docentes da equipa educativa, registadas nas O1/SAREE e O2/SAREE.

Sessão/ E.E.	Dimensões/ Temas	Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
O1/SAREE (29 E.E.)	Sugestões de melhoria para o projeto investigativo (intermédias)	"Fazer uma reunião de Atendimento Mensal aos Pais e Encarregados de Educação por período com a presença de todas as professoras das 3 turmas."	29	100%
O2/SAREE (20 E.E.)	Relação estabelecida entre alunos e pais com a equipa educativa	"Melhoria significativa na relação família/ escola."	18	90%
		"A relação com os pais foi boa, mas não foi igual com todas as docentes."	2	10%

Como podemos observar, a totalidade dos E.E. presentes na primeira sessão de análise e reflexão conjunta com a investigadora (100%) manifestaram vontade de realizar uma reunião com todas as docentes da equipa educativa, apresentando esta sugestão intermédia para a melhoria do projeto investigativo.

Na segunda sessão, realizada no final do ano letivo, 90% dos observados declararam ter-se registado uma "melhoria significativa na relação família/escola" e 10% afirmaram que "a relação com os pais foi boa, mas não foi igual com todas as docentes."

Concluímos, deste modo, que a necessidade de aproximação entre os E.E. e as docentes da equipa educativa foi recíproca, desejada e valorizada por ambos os grupos de participantes. A realização das reuniões conjuntas, a par da atitude aberta e transparente das docentes possibilitou que se estabelecesse um contacto direto entre todos, beneficiando o estabelecimento de uma relação de proximidade entre os E.E. e as docentes, ainda que não tenha sido "igual com todas as docentes" (O2/SAREE).

2.7. Pontos fortes do projeto investigativo no final do 2.º ciclo de IA.

Conforme podemos perceber pelos resultados acima interpretados, o ambiente afetivo emocional vivido entre os participantes ao longo do nosso estudo foi bastante positivo, importando agora conhecer quais os pontos fortes que foram reconhecidos por todos os envolvidos na investigação conduzida, ao longo do

primeiro ano letivo de implementação da mudança na organização do trabalho escolar.

Esta análise permitirá compreender quais as potencialidades evidenciadas por cada um dos grupos de participantes no projeto investigativo, a partir do seu ponto de vista e de acordo com o seu nível de intervenção no plano de ação, possibilitando aceder às sensibilidades mais específicas perante todo o processo de mudança.

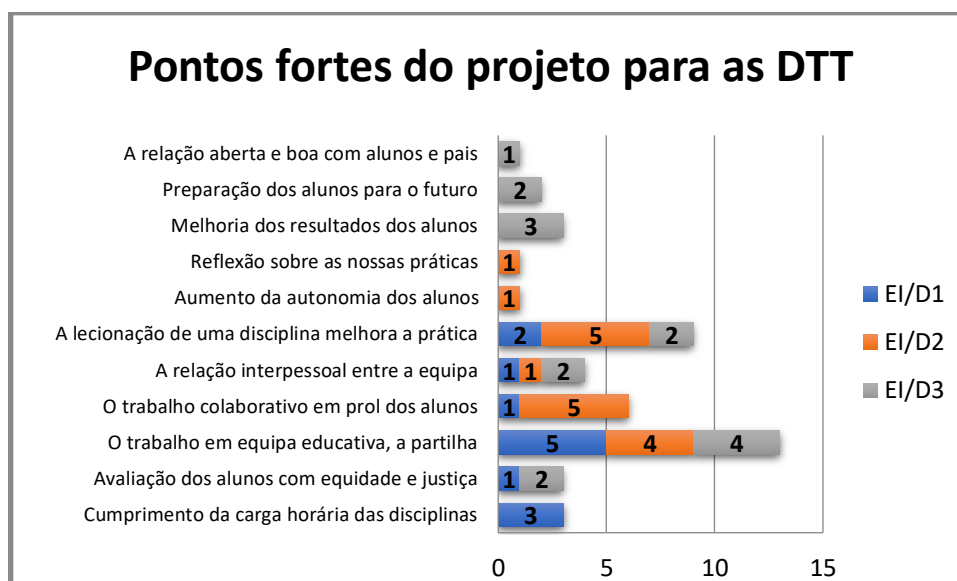
Os resultados que apresentamos neste ponto foram obtidos através dos seguintes instrumentos: EI/D1, EI/D2, EI/D3, EFG1/A, EFG1/EE, QA e Q1.

2.7.1. Apontados pela equipa educativa.

No que respeita aos pontos fortes identificados pelas docentes da equipa educativa no projeto investigativo, ao longo do 2.º ciclo de IA, os dados recolhidos permitem verificar que abrangeram mais-valias para os alunos, para as docentes e para a própria prática letiva.

De acordo as declarações prestadas pelas docentes titulares de turma, no início do segundo período letivo de investigação, o ponto mais forte da investigação foi, sem sombra de dúvida, o trabalho em equipa e a partilha que existiu entre as docentes, com treze enunciações nesse sentido, alcançando o consenso das DTT, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.23 – Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelas DTT, a meio do 2.º ciclo de IA.



O segundo ponto forte que se destacou do discurso das docentes, com nove declarações no total, foi a melhoria da sua prática letiva pela oportunidade de se focarem e lecionarem apenas uma disciplina, sendo que esta se tratava da sua área de especialização e eleição.

Com seis referências, apenas por parte das D1 e D2, surge como terceiro ponto forte o trabalho colaborativo desenvolvido pela equipa em prol dos alunos e do seu sucesso escolar. A relação interpessoal estabelecida entre as docentes da equipa reuniu, pela última vez, o consenso das três DTT, tendo sido referido por quatro vezes como uma das potencialidades do projeto investigativo.

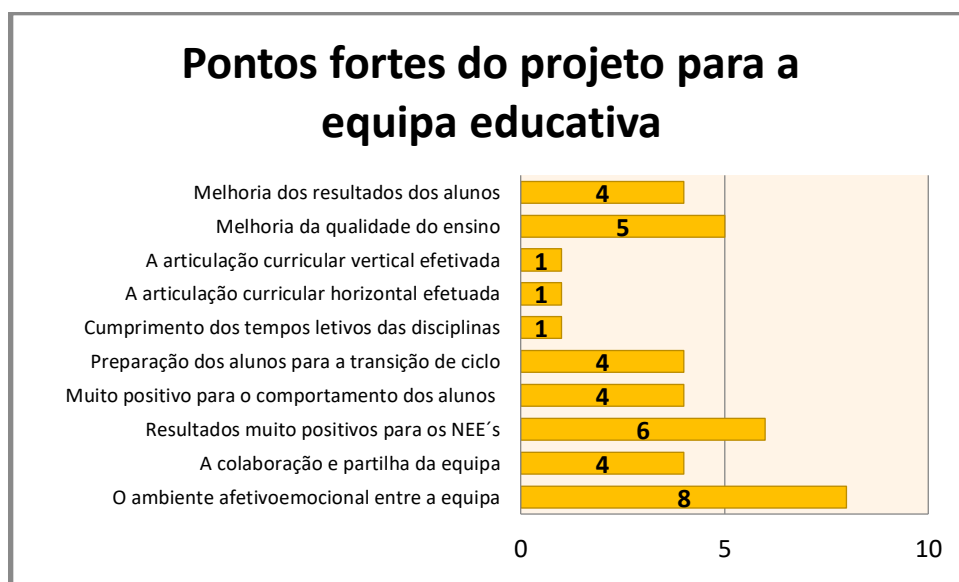
A “melhoria dos resultados dos alunos”, a equidade e justiça na sua avaliação e o “cumprimento da carga horária das disciplinas” foram evidenciados como pontos fortes por três vezes cada, enquanto uma melhor “preparação dos alunos para o futuro” foi referido por duas vezes pela D3.

O estabelecimento de uma “relação aberta e boa com alunos e pais”, a oportunidade de “reflexão sobre as nossas práticas” e o “aumento da autonomia

dos alunos” também foram mencionados como pontos fortes do projeto investigativo, embora com apenas uma enunciação cada, por parte das D2 e D3.

No final do ano letivo 2015/2016, que coincidiu com o final do 2.º ciclo de IA, na entrevista em *focus group* à equipa educativa, os resultados recolhidos reforçaram os aspetos relevados pelas DTT, por um lado, e acrescentaram novos pontos fortes aos anteriores, por outro.

Gráfico 5.24 – Pontos fortes do projeto investigativo identificados pela equipa educativa na EFG1/EE.



Podemos verificar que “o ambiente afetivo emocional vivido entre a equipa” mereceu destaque como ponto forte do projeto investigativo, com oito enunciações, sendo seguido pelos efeitos “muito positivos” que se operaram nos alunos com necessidades educativas especiais por implementação da mudança do regime de docência, que foi referido por seis vezes pelas docentes, e pela “melhoria da qualidade do ensino” com cinco declarações nesse sentido.

Na opinião das docentes, a “melhoria dos resultados dos alunos”, a preparação destes para a transição de ciclo, os efeitos positivos que se verificaram no comportamento dos alunos e “a colaboração e a partilha da equipa” também se evidenciaram como pontos fortes do projeto investigativo, com 4 enunciações cada.

O “cumprimento dos tempos letivos das disciplinas” surge novamente como ponto forte, embora com apenas uma referência, à semelhança da articulação horizontal e vertical do currículo proporcionadas pela natureza das alterações operacionalizadas no âmbito da investigação.

Podemos, pois, concluir que na opinião das docentes da equipa educativa, o projeto investigativo teve como pontos fortes aspetos de impacto bastante positivo para os alunos, tais como a melhoria dos seus resultados e dos seus comportamentos, o aumento da sua autonomia, a equidade e justiça na sua avaliação, a preparação dos discentes para a transição de ciclo de ensino e o desenvolvimento das competências de atividade e participação dos alunos com necessidades educativas especiais participantes.

Além destes, a equipa educativa observou também como pontos fortes do projeto investigativo algumas particularidades de efeito positivo no seu bem-estar pessoal e profissional, realçando o ambiente afetivo emocional vivido entre elas e os níveis de colaboração e partilha alcançados.

Estas participantes consideraram, ainda, alguns pontos fortes do estudo diretamente relacionados com a prática letiva, salientando a melhoria da qualidade do ensino que proporcionou pelo foco das docentes numa disciplina apenas e pela diversificação de estratégias e metodologias decorrentes da partilha na equipa, os níveis de articulação curricular horizontal e vertical que possibilitou e o cumprimento dos tempos letivos das diferentes disciplinas que concretizou.

2.7.2. Apontados pelos alunos.

No que concerne aos pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos alunos, os resultados recolhidos através do QA, aplicado uma semana após o início do ano letivo, permitem aferir que estes participantes reconheceram, logo à partida, um elevado número de potencialidades na investigação, coincidindo com a fase de entusiasmo inicial que vivenciaram.

Os alunos elencaram uma quantidade considerável de aspectos positivos (77), que foram categorizados nas catorze unidades de sentido que se encontram especificadas na Tabela 5.12. Dos sessenta alunos inquiridos, dois (3,3%) não responderam à questão colocada e três alunos (5%) deram uma resposta diferente da pergunta, pelo que as suas respostas não se encontram englobadas nas unidades de sentido. Desta forma, apenas foi sintetizada a informação relativa às opiniões de cinquenta alunos, sendo que alguns deles referiram mais que um aspecto nas suas declarações.

Tabela 5.12 – Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos alunos no QA.

Aspectos mais positivos do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ter várias professoras (porque explicam melhor as disciplinas).	19	31,7%
A Matemática.	9	15%
O Estudo do Meio.	8	13,3%
O Português.	7	11,7%
As Expressões Artísticas e Físico-Motoras.	6	10%
As aulas de T.I.C..	4	6,7%
Gosto de tudo.	3	5%
O Inglês.	2	3,3%
Estamos preparados para o 5.º ano.	2	3,3%
O horário.	2	3,3%
É divertido.	1	1,7%
É bom para os alunos.	1	1,7%
É diferente.	1	1,7%
Não é cansativo.	1	1,7%

Como podemos observar, o ponto forte que se destaca foi enunciado por dezanove alunos e consiste na essência da mudança implementada, a existência de várias professoras (31,7%), considerando os alunos que desta forma as docentes “explicam melhor as disciplinas”. Os restantes quatro aspectos mais positivos referidos pelos alunos, merecedores de algum destaque, focam a sua preferência pelas disciplinas do currículo, tais como a matemática (15%), o estudo do meio (13,3%), o português (11,7%) e as expressões artísticas e físico-motoras (10%).

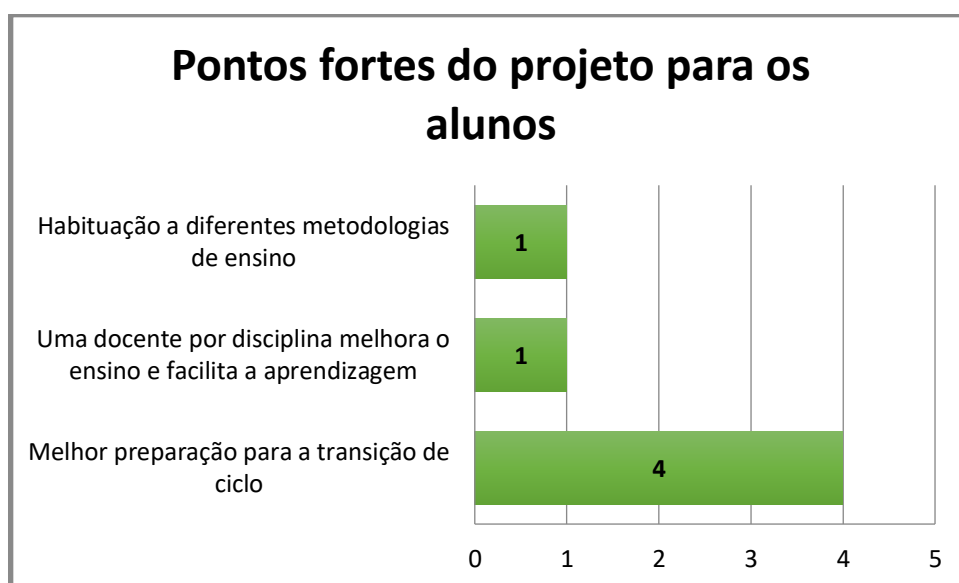
Seguem-se, como pontos fortes mencionados, a referência às aulas de T.I.C. que foram relevadas por quatro alunos (6,7%), a menção a um apreço global pelo

projeto por três alunos (5%), a disciplina de Inglês, que mereceu a preferência de dois deles (3,3%), e o horário letivo, também referido por dois alunos (3,3%).

Surgiu, à semelhança das docentes, a alusão a uma melhor preparação para o 5.º ano através de dois alunos (3,3%) e ao facto do projeto ser divertido (1,7%), bom para os alunos (1,7%) e diferente (1,7%), referidos por um aluno cada.

Não obstante, no final do ano letivo, já ultrapassada a fase do deslumbramento inicial, o discurso dos alunos na EFG1/A revelou-se bastante mais refletido e objetivo, tendo estes participantes destacado como pontos fortes do projeto investigativo os que se espelham no gráfico que apresentamos de seguida.

Gráfico 5.25 – Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos alunos na EFG1/A.



Verificamos que o ponto forte que os alunos mais reconheceram no estudo foi a sua “melhor preparação para a transição de ciclo” que este proporcionou, merecendo quatro referências por parte dos discentes.

Estes participantes identificaram, ainda, como aspetos mais positivos da investigação o regime de docência aplicado, considerando que a existência de uma

docente por disciplina “melhora o ensino e facilita a aprendizagem”, e a “habituação a diferentes metodologias de ensino”, com uma enunciação cada.

Salientamos que os discursos dos alunos apresentaram pontos de convergência notórios em relação aos das docentes, particularmente no que respeita às potencialidades do projeto investigativo na preparação dos discentes para a transição de ciclo, na sua adaptação a diferentes metodologias de ensino e na melhoria da qualidade do ensino.

2.7.3. Apontados pelos encarregados de educação.

Relativamente aos pontos fortes reconhecidos pelos E.E. no projeto investigativo, os resultados que analisamos de seguida reportam-se às opiniões expressas por estes participantes no Q1, aplicado no final do 2.º ciclo de IA.

Dos cinquenta e oito E.E. que responderam ao questionário, apenas sete não apresentaram qualquer aspeto mais positivo. A grande maioria dos inquiridos, os restantes cinquenta e um, fez questão de apresentar mais do que um ponto forte, totalizando cento e trinta e nove aspetos mais positivos referenciados.

As opiniões transmitidas E.E. foram agrupadas em dezasseis unidades de sentido e revelam-se bastante abonatórias em relação às potencialidades do projeto investigativo implementado, tal como podemos comprovar através da tabela que se segue.

Tabela 5.13 – Pontos fortes do projeto investigativo identificados pelos encarregados de educação no Q1.

Aspetos mais positivos do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
A aplicação do regime de pluridocência, com diferentes métodos de ensino.	30	58,8%
A especialização das docentes nas disciplinas, melhorando o ensino.	27	52,9%
O desenvolvimento da responsabilidade/maturidade dos alunos.	15	29,4%
A maior motivação/envolvimento/empenho dos alunos.	8	15,7%
O desenvolvimento da capacidade relacional/emocional dos alunos.	8	15,7%
A melhoria dos resultados.	8	15,7%
O trabalho colaborativo das docentes.	7	13,7%
O desenvolvimento da capacidade de organização do estudo nos alunos.	5	9,8%
O desenvolvimento da capacidade de gestão do horário letivo nos alunos.	5	9,8%
O desenvolvimento da autonomia/independência dos alunos.	5	9,8%
O respeito pela carga horária das diferentes disciplinas.	5	9,8%
A motivação e o empenho das docentes.	5	9,8%
Organização escolar mais dinâmica/menos monótona.	5	9,8%
São todos positivos.	3	5,9%
A avaliação dos alunos mais correta e justa.	2	3,9%
Não tem nenhum aspeto positivo.	2	3,9%

Destacamos nestes resultados a identificação, por parte de mais de metade dos E.E. inquiridos, da “aplicação do regime de pluridocência, com diferentes métodos de ensino” (58,8%) e da “especialização das docentes nas disciplinas, melhorando o ensino” (52,9%), como pontos fortes do projeto investigativo.

Realçamos, igualmente, que para 29,4% dos E.E. “o desenvolvimento da responsabilidade/maturidade dos alunos” assumiu carácter de suma importância e para 15,7% deles “a maior motivação/envolvimento/empenho dos alunos”, “o desenvolvimento da capacidade relacional/emocional” dos discentes e “a melhoria dos resultados” escolares foram também pontos fortes do estudo.

“O trabalho colaborativo das docentes” foi evidenciado como ponto forte da investigação por 13,7% dos E.E. e 9,8% dos respondentes destacaram como mais positivo “o desenvolvimento da capacidade de organização do estudo”, de “gestão do horário letivo” e da “autonomia/independência dos alunos”, “o respeito pela

carga horária das diferentes disciplinas”, a “motivação e o empenho das docentes” e a “organização escolar mais dinâmica/menos monótona”.

Para 5,9% dos E.E. todos os aspetos da reorganização do processo de ensino implementada foram pontos fortes, enquanto 3,9% deles consideraram que “não tem nenhum aspeto positivo”. Para dois respondentes (3,9%), outro aspeto de valor foi “a avaliação dos alunos mais correta e justa”.

Podemos verificar, então, que os pontos fortes identificados pelos E.E. no nosso projeto investigativo reforçaram os evidenciados pelos alunos e pelas docentes, designadamente no que concerne à melhoria da qualidade do ensino, pela especialização das docentes, pelo trabalho colaborativo desenvolvido pela equipa educativa e pela pluralidade de metodologias de ensino, decorrentes do regime adotado (pluridocência).

A melhoria dos resultados escolares dos alunos e das suas competências transversais, tais como a autonomia, a responsabilidade, o empenho na aprendizagem, a organização do trabalho e a gestão do tempo, foram outros aspetos de convergência entre os pontos de vista dos diferentes grupos de participantes em relação às potencialidades da investigação desenvolvida.

Por último, as percepções dos participantes confluíram também em termos da contribuição bastante positiva do projeto investigativo para a equidade e justiça na avaliação dos alunos, para o cumprimento dos tempos letivos das diferentes disciplinas e para a estabilidade afetivo emocional dos discentes e das docentes.

2.8. Aspetos menos positivos do projeto investigativo.

A relevância da desocultação dos constrangimentos do projeto investigativo iguala a importância que a identificação dos pontos fortes possui na valorização e na evolução da investigação, porquanto permite a análise e reflexão conjunta sobre as opções tomadas no percurso e possibilita quer o seu (re)ajuste quer o planeamento das etapas futuras de forma mais cautelosa e consciente.

Neste sentido, apresentamos os resultados referentes aos aspetos menos positivos detetados pelos alunos, no início do projeto investigativo, e pela equipa educativa e pelos E.E. no projeto investigativo, no final do 2.º ciclo de IA, no sentido de enquadrarem as sugestões de melhoria facultadas pelos participantes e as decisões tomadas ao longo do 2.º ciclo de IA e no plano de ação para o 3.º ciclo de IA.

No que respeita ao levantamento dos aspetos menos positivos que os alunos consideravam existir no projeto investigativo, de realçar que quarenta e cinco dos sessenta alunos inquiridos no QA não responderam a esta questão, representando 75% da amostra. Registaram-se, ainda, três alunos (5%) que deram uma resposta diferente da pergunta efetuada, não se encontrando englobadas nos oito aspetos constantes na tabela seguinte.

Tabela 5.14 – Aspetos menos positivos do projeto investigativo identificados pelos alunos no QA.

Aspetos menos positivos do projeto		
Unidades de sentido	Frequência	Frequência
Nenhum.	3	5%
Expressão Físico-Motora.	3	5%
Estudo do Meio.	1	1,7%
Às vezes as professoras gritam muito.	1	1,7%
Português.	1	1,7%
Música.	1	1,7%
Estar sempre a escrever o sumário.	1	1,7%
No fim das aulas, fico cansada.	1	1,7%

A este respeito, os alunos que apontaram características menos positivas no projeto, mencionaram apenas um aspeto cada, pelo que não se verificou necessidade de agrupar as respostas em unidades de sentido.

Destacamos que a este respeito três alunos fizeram questão de mencionar que não encontravam aspetos menos positivos no projeto (5%) e outros três manifestaram que a disciplina de expressão físico-motora foi a menos positiva (5%).

As opiniões concedidas pelos restantes seis alunos distribuíram-se da seguinte forma: três deles enumeraram as disciplinas de estudo do meio (1,7%), português

(1,7%) e música (1,7%) como aspetos menos positivos, enquanto os restantes três alunos referiram que o que menos lhes agradava era o tom de voz das docentes (1,7%), o cansaço ao final do dia letivo (1,7%) e o registo do sumário em cada uma das disciplinas (1,7%).

Consideramos que apenas os dois últimos aspetos referidos se relacionam diretamente com a dinâmica do projeto investigativo, dado que a referência às disciplinas do currículo como aspetos menos positivos poderia estar relacionada com o desagrado pessoal dos alunos perante essas áreas do saber, assim como a alusão ao tom de voz das docentes que poderia ser comum a qualquer outra turma da escola.

Do ponto de vista das docentes da equipa educativa, recolhido a partir das opiniões transmitidas na EFG1/EE, podemos verificar pela transcrição abaixo que o único constrangimento detetado pela implementação do projeto investigativo se reportou a algumas resistências sentidas.

“Eu acho que é pena alguns docentes desta escola ainda não terem percebido, e não estou a falar desta equipa, estou a falar de outros docentes, claro, não terem ainda percebido a importância do projeto e a forma como a equipa trabalha. [...] Acho que as pessoas deveriam ter-se aproximado.” (EFG1/EE)

“Foram as resistências...[...] A tudo o que é novo. Infelizmente é assim... Tudo o que é novo...” (EFG1/EE)

“as pessoas são competitivas e o que lhes interessa ver é se os resultados que aparecem nas pautas destas turmas são melhores que os das outras. Mas não é isso que está aqui em causa, porque cada turma tem o seu contexto.” (EFG1/EE)

“E essas pessoas sentiram-se talvez um bocadinho ou intimidadas ou essas resistências surgem de estes agora irem ser os melhores. Não se trata disso. E acho que as pessoas continuam um bocadinho iludidas... Não se trata disso. É preciso às vezes também tentar esclarecer isto.” (EFG1/EE)

“Por isso é que eu digo este aspeto menos positivo, mas não do projeto porque o projeto está muito bem, mas sim das resistências que ainda houve perante o projeto.” (EFG1/EE)

Embora as docentes não apontem este aspeto menos positivo diretamente à natureza do projeto investigativo, nem como resultado negativo da sua implementação, para a equipa educativa o maior constrangimento que sentiram foi a resistência e oposição que gerou nalgumas docentes da escola. Não pelo facto

de interferir no curso da investigação, mas pela mais-valia que a aproximação dessas docentes poderia ser na disseminação de práticas de trabalho reflexivo e colaborativo e na divulgação e partilha de estratégias e metodologias eficazes aplicadas nas turmas participantes.

No que respeita aos aspetos menos positivos evidenciados pelos E.E. no projeto investigativo, as opiniões recolhidas focaram-se em detalhes mais organizacionais e práticos, embora vinte e dois dos cinquenta e oito inquiridos (38%) não tenham apresentado qualquer aspeto negativo e dezoito deles (31%) ter declarado que o projeto “não tem nenhum aspeto menos positivo”.

Os resultados que apresentamos revelam as opiniões transmitidas por dezoito E.E. (31%), sendo que estes revelaram vinte e quatro aspetos menos positivos do projeto investigativo, que deram origem às doze unidades de sentido que observamos na tabela seguinte.

Tabela 5.15 – Aspetos menos positivos do projeto investigativo enunciados pelos encarregados de educação no Q1.

Aspetos menos positivos do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Limitação temporal perante o Programa.	5	27,8%
A Coordenação dos Trabalhos de casa.	4	22,2%
Obriga os alunos a crescer mais depressa.	3	16,7%
Pouco contacto entre os pais e as diferentes docentes do projeto.	3	16,7%
Dificuldade na avaliação de mais alunos.	2	11,1%
Na Expressão Físico-Motora o docente devia ser especializado.	1	5,6%
Distanciamento afetivo da primeira professora.	1	5,6%
Desinteresse pela disciplina em que o aluno tem resultados mais baixos.	1	5,6%
Diferentes formas de estar em sala de aula.	1	5,6%
Fichas de avaliação iguais para todas as turmas.	1	5,6%
Horário muito extenso.	1	5,6%
Maior cansaço nos alunos.	1	5,6%

Os aspetos menos positivos do projeto investigativo enumerados pelos dezoito E.E. foram a “limitação temporal perante o Programa” das disciplinas (27,8%), “a coordenação dos trabalhos de casa” (22,2%), o facto de “obriga[r] os alunos a crescer mais depressa” (16,7%), o “pouco contacto entre os pais e as diferentes docentes” (16,7%) e a “dificuldade na avaliação de mais alunos” (11,1%).

Os restantes aspetos referidos como menos positivos, foram enunciados por apenas um respondente cada (5,6%) e versam a necessidade de especialização da docente da Expressão Físico-Motora, o “distanciamento afetivo da primeira professora”, o “desinteresse pela disciplina em que o aluno tem resultados mais baixos”, as “diferentes formas de estar em sala de aula”, as “fichas de avaliação iguais para todas as turmas”, o “horário muito extenso” e um “maior cansaço nos alunos”.

Como podemos perceber, alguns dos aspetos focados não são do foro da organização do projeto investigativo, uma vez que abrangem dimensões incontornáveis das orientações da administração educativa, tais como a vastidão dos programas das disciplinas face à carga horária semanal e a extensão do horário semanal dos alunos, que nos dois anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, para os terceiros e quartos anos de escolaridade, se estendeu às vinte sete horas e meia semanais.

A referência à necessidade de especialização por parte da docente de Expressão Físico-Motora, por um lado reportava-se a um detalhe dependente da distribuição de serviço efetuada pela direção do AE e, por outro refletia algum desconhecimento por parte dos E.E. em relação à competência profissional que uma docente do 1.º CEB possui nessa disciplina.

Relativamente à realização de fichas de avaliação iguais para todas as turmas, assumido como aspeto negativo pelos E.E., não dependia da estrutura do projeto investigativo, mas sim das orientações emanadas pelo Departamento Curricular do 1.º CEB que a isso obrigava todas as turmas da escola. O desinteresse dos alunos pelas disciplinas em que os seus resultados são mais baixos, também elencado como negativo, não se reporta exclusivamente aos alunos participantes no projeto, mas aos alunos em geral, de acordo com variados estudos no âmbito Educacional que teorizam a esse respeito.

Deste modo, os aspetos menos positivos identificados pelos E.E. efetivamente relacionados com o projeto investigativo focaram-se na ação educativa das docentes, na relação das docentes com os E.E. e na estabilidade emocional dos

alunos. Ressalvamos, contudo, que alguns destes aspetos agora englobados nos pontos menos positivos do projeto pelos E.E. foram já anteriormente destacados pela positiva, podendo consistir em opiniões de carácter mais individualizado, mas relevante para a compreensão das sensibilidades mais singulares.

2.9. Sugestões de melhoria para o projeto investigativo.

Em virtude do nosso estudo se ter desenvolvido numa metodologia de IA participativa, na qual todos os participantes assumiram os seus papéis de (co)construtores do processo de construção de conhecimento, de mudança educacional e de melhoria do ensino e da aprendizagem, ao longo do projeto investigativo foram convidados a apresentar sugestões de melhoria que, de acordo com a sua adequação e exequibilidade, foram sendo integrados no plano da investigação.

Os resultados que apresentamos descrevem as sugestões de melhoria facultadas pelos participantes ao longo do 2.º ciclo de IA e integram propostas de alteração a implementar de imediato e para incorporar no 3.º ciclo de IA. A sua apresentação será desenvolvida de acordo com o momento em que ocorreram as sugestões, respeitando o encadeamento temporal da investigação, e revelará as opiniões de todos os grupos de intervenientes, de forma articulada, bem como as resoluções tomadas em termos de integração no curso do projeto investigativo.

2.9.1. Ao longo do 2.º ciclo de IA.

As sugestões de melhoria recolhidas ao longo do 2.º ciclo de IA possibilitaram a realização de alguns ajustes na organização do projeto investigativo e a sua recolha teve início logo a partir da primeira semana de implementação da investigação, através da aplicação do QA.

Quando foi solicitada a sugestão de estratégias de melhoria da atuação das docentes participantes no projeto investigativo, quarenta e seis dos sessenta alunos inquiridos não responderam (76,7%) e seis deles (10%) apresentaram respostas

diferentes da pergunta colocada. As sugestões apresentadas pelos restantes oito alunos encontram-se retratadas na Tabela 5.16.

Tabela 5.16 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo facultadas pelos alunos no QA.

Sugestões de melhoria do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Que a professora de Música grite menos.	2	3,3%
Trabalho conjunto com todas as professoras.	1	1,7%
Mais tempo de Inglês e ginástica.	1	1,7%
Horário diferente.	1	1,7%
Mais Expressão Plástica.	1	1,7%
Serem os alunos a mudar de sala.	1	1,7%
Ir com a professora de Português à Biblioteca ler um livro.	1	1,7%

Embora a sugestão que apresenta maior frequência de resposta seja relativa à diminuição do tom de voz da professora de música (3,3%), referida por dois alunos, considera-se de realçar que as restantes sugestões apresentadas pelos alunos sejam de valorizar nas dimensões organizacional e pedagógica do projeto.

No que respeita à organização, os alunos sugeriram a atribuição de maior carga horária às disciplinas de Inglês e expressão físico-motora (1,7%), bem como de expressão plástica (1,7%), a alteração do horário letivo (1,7%) e a fixação das docentes nas salas de aula, sendo os alunos a efetuar as mudanças de sala consoante a disciplina (1,7%).

As sugestões de ordem pedagógica focaram a deslocação à biblioteca escolar para leitura, com a professora da disciplina de português (1,7%) e a realização de trabalhos de articulação com todas as professoras (1,7%).

Nesta fase do projeto investigativo não se consideraram as alterações organizacionais sugeridas pelos alunos, em virtude de contemplarem aspetos incontornáveis fixados por despacho da administração educativa, nomeadamente no que respeita à carga horária das disciplinas e ao horário letivo, e implicarem na organização e afetação dos espaços da escola determinada pela direção do AE, no

que concerne à fixação das docentes a uma sala de aula. Esta última sugestão, passível de operacionalizar, ficou reservada para o planeamento da ação para o 3.º ciclo de IA.

Quanto às sugestões do foro pedagógico, uma vez que já se encontravam previstas no plano de desenvolvimento curricular elaborado pelas docentes em momento prévio ao início do ano letivo, foram devidamente implementadas ao longo do ano letivo.

Em relação às sugestões intermédias de melhoria dos E.E., as mesmas foram acedidas através da O1/SAREE (30/11/2015) e refletem apenas dois aspetos, tal como podemos observar na tabela que se segue.

Tabela 5.17 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo facultadas pelos encarregados de educação na O1/SAREE.

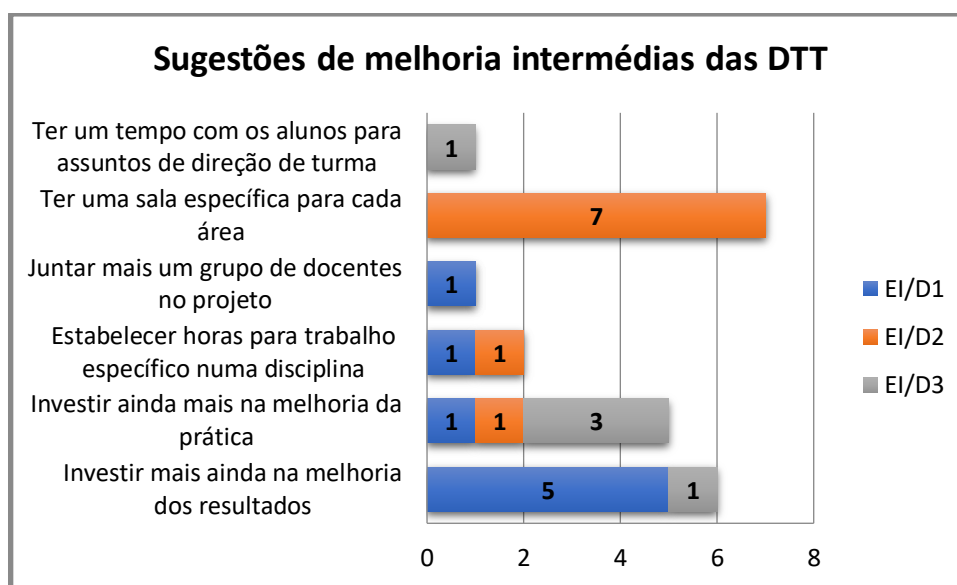
Sugestões de melhoria do projeto investigativo		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
“Fazer uma reunião de Atendimento Mensal aos Pais e Encarregados de Educação por período com a presença de todas as professoras das 3 turmas.”	29	100%
“Diminuir o TPC dos alunos.”	3	10%

A totalidade dos E.E. presentes na sessão de análise e reflexão observada (vinte e nove), considerou necessária a realização de reuniões de atendimento mensal com todas as docentes da equipa educativa para a melhoria do projeto investigativo, deixando transparecer que a aproximação entre os dois grupos de participantes beneficiaria o curso da investigação. Três deles (10%) acrescentaram ainda que deveria ocorrer uma diminuição do TPC dos alunos.

Perante o consenso atingido no primeiro caso, a investigadora e a equipa educativa calendarizaram reuniões conjuntas com os E.E., que passaram a integrar o plano de ação a partir do segundo período letivo. No caso da sugestão relativa ao TPC, as docentes reorganizaram a estratégia adotada até ao momento para o envio concertado do trabalho autónomo dos alunos, de forma a distribuí-lo de forma mais equilibrada, ao longo da semana.

As sugestões de melhoria intermédia efetuadas pelas DTT nas entrevistas individuais permitiram, por um lado, confirmar a sugestão dos alunos em relação à fixação das docentes numa sala de aula e, por outro, levantar alguns aspetos de suma importância que foram integrados no plano de ação.

Gráfico 5.26 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo facultadas pelas DTT nas entrevistas individuais.



Na opinião da D2, concordante com a dos alunos, deveria haver uma sala específica para cada área curricular, beneficiando o acesso e a organização dos materiais didáticos específicos e a exposição e consulta dos materiais de sistematização construídos pelos alunos das três turmas (sete enunciações).

As D1 e D3 sugeriram, por seis vezes no total, que seria necessário “investir mais ainda na melhoria dos resultados”, nomeadamente através de estratégias de apoio mais individualizado aos alunos, e as três DTT foram consensuais na sugestão de um investimento maior na melhoria das suas práticas (cinco referências), através de uma reflexão, individual e conjunta, mais pormenorizada acerca da sua eficácia.

Outra sugestão facultada pelas D1 e D2, uma vez cada, foi o estabelecimento de horas nas suas disciplinas para a realização de atividades mais específicas e a D3 considerou que seria necessária a marcação de um tempo letivo para cada uma

das DTT resolverem os assuntos gerais da sua turma, sem utilizar os tempos das suas disciplinas (uma enunciação).

Por último, a D1 sugeriu a agregação de mais um grupo de docentes ao projeto investigativo, porquanto favoreceria o alargamento dos níveis de colaboração e partilha, para além de permitir o acesso dos participantes a perspetivas educacionais diferentes das suas, enriquecendo todos os intervenientes (uma referência).

Após uma análise e reflexão conjunta destas sugestões de melhoria com a equipa educativa, procedeu-se a alguns ajustes no plano de ação. No que respeita ao investimento nos resultados dos alunos e na prática letiva, este foi implementado pelas docentes na sua ação educativa, através do reforço das estratégias conjuntas de análise, reflexão e reformulação da prática, e foram estabelecidos momentos para realização de tarefas específicas dentro dos tempos letivos das disciplinas, nomeadamente: as estratégias de cálculo e o problema da semana (Matemática), o planeamento e realização de atividades experimentais e trabalhos de grupo (Estudo do Meio) e a partilha de leituras autónomas e produção conjunta de textos (Português), entre outras.

A respeito da organização dos espaços educativos, designadamente a instituição de uma sala específica para cada disciplina nuclear, esta sugestão ficou reservada para o 3.º ciclo de IA, a desenvolver no ano letivo seguinte, uma vez que depende da organização dos espaços pelos órgãos de gestão do AE.

Quanto às sugestões de inclusão de mais um tempo letivo para a resolução de assuntos da direção de turma e de integração de mais um grupo de docentes na investigação, estas não se concretizaram. No primeiro caso, porque a matriz curricular do 1.º CEB não inclui esse tempo e não houve autorização para essa exceção, e no segundo, porque implicaria alterações de fundo no nosso estudo e não se verificou interesse em mais nenhum grupo de docentes da escola em participar.

2.9.2. Para o 3.º ciclo de IA.

No que concerne às sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, recolhidas no final do primeiro ano de implementação do estudo, podemos verificar que reforçaram as propostas levantadas ao longo do 2.º ciclo de IA, acrescentando alguns aspetos de carácter mais individual.

Os E.E. no Q1, aplicado no mês de maio de 2015, apresentaram imensas sugestões de melhoria, embora na maioria dos casos se tratasse de propostas mais dirigidas à ação pedagógica do que propriamente à organização do projeto.

Assim, em primeiro lugar, devemos relevar que dos cinquenta e oito E.E. inquiridos, vinte e dois não apresentaram qualquer sugestão de melhoria (38%) e dezassete deles declararam mesmo que não havia “nada a melhorar! /continuem assim!” (29,3%). Os restantes dezanove inquiridos (32,7%) apresentaram as vinte e cinco sugestões de melhoria que foram agrupadas nas quinze unidades de sentido que se encontram dispostas na tabela que se segue.

Tabela 5.18 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, facultadas pelos encarregados de educação no Q1.

Sugestões de melhoria para o 3.º ciclo de IA (E.E. no Q1)		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Melhor coordenação na marcação do TPC.	6	31,6%
Reuniões regulares com as três DTT.	4	21,1%
Mais visitas de estudo/atividades lúdicas.	2	10,5%
Retornar à monodocência.	2	10,5%
Fomentar mais a participação do aluno na sala.	1	5,3%
Melhorar o relacionamento professoras/alunos.	1	5,3%
Turmas mais pequenas.	1	5,3%
Os alunos trocarem de sala de aula.	1	5,3%
Utilização dos meios tecnológicos na comunicação escola/família.	1	5,3%
Filmar as aulas para refletir sobre a prática e o comportamento dos alunos.	1	5,3%
Fichas de avaliação diferenciadas para cada turma.	1	5,3%
Implementação do projeto a nível geral.	1	5,3%
Que os alunos levem os manuais para casa para os EE acompanharem.	1	5,3%
A troca do docente de sala ser mais rápida.	1	5,3%
Encurtar o horário letivo semanal.	1	5,3%

Como podemos observar, as sugestões de melhoria de maior realce apontaram para uma “melhor coordenação na marcação do TPC” (31,6%), para a realização de “reuniões regulares com as três DTT” (21,1%) e de “mais visitas de

estudo/atividades lúdicas” com os alunos (10,5%) e para “retornar à monodocência” (10,5%).

As restantes sugestões constantes na tabela foram apresentadas apenas por um E.E. cada (5,3%) e apontaram para dimensões organizacionais e pedagógicas, a saber: “fomentar mais a participação do aluno na sala de aula”, “melhorar o relacionamento professoras/alunos”, “turmas mais pequenas”, “os alunos trocarem de sala de aula”, “utilização de meios tecnológicos na comunicação escola/família”, “filmagem das aulas para refletir sobre a prática e o comportamento dos alunos” e “fichas de avaliação diferenciadas para cada turma”.

Os restantes quatro E.E. propuseram a generalização do projeto investigativo, a possibilidade de os alunos levarem os manuais para casa, uma maior rapidez na troca dos docentes de sala de aula e o encurtamento do horário letivo, revelando algum desconhecimento da organização da investigação e do funcionamento da realidade educativa no nosso país.

Por um lado, os alunos levaram sempre os manuais escolares para casa ao longo do ano letivo e a troca entre salas de aula foi realizada com a maior brevidade possível, dado que as salas eram contíguas, e aproveitando as interrupções da atividade letiva, quer do intervalo quer do almoço.

Por outro, a generalização do projeto investigativo na escola e o encurtamento do horário letivo constituem decisões que ultrapassam o nível meso do sistema educativo, requerendo uma aprovação e orientação nesse sentido por parte da administração educativa, não se encontrando ao alcance da investigadora nem do AE.

Não obstante, as restantes sugestões apresentadas relacionadas com a investigação foram devidamente analisadas e ponderadas no sentido da sua integração no 3.º ciclo de IA, designadamente os aspetos referentes à melhoria na coordenação dos TPC, ao aumento das atividades mais lúdicas e de exterior e à fixação das docentes na sala de aula, sendo os alunos a alternar entre elas.

Na O2/SAREE, realizada no início do mês de junho, as sugestões de melhoria dos E.E. reforçaram os aspetos mais relevantes recolhidos através do Q1 e focaram mais alguns detalhes de relevo, particularmente no que respeita à sessão das reuniões de análise e reflexão conjunta entre a investigadora e os E.E. uma vez que “tudo corre bem”, opinião que reuniu o consenso dos vinte E.E. presentes (100%).

Tabela 5.19 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA apresentadas pelos encarregados de educação na O2/SAREE.

Sugestões de melhoria para o 3.º ciclo de IA (E.E. na O2/SAREE)		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Manter a mesma equipa docente.	20	100%
Tudo corre bem. Não são necessárias mais sessões de reflexão com a investigadora.	20	100%
Serem os alunos a trocar de sala de aula.	15	75%
Manter as atividades de ligação entre a escola e os pais.	12	60%
Melhor articulação dos TPC pelas docentes.	10	50%
Deviam fazer mais visitas de estudo.	8	40%
Melhorar o contacto dos pais com todas as docentes da equipa.	3	15%

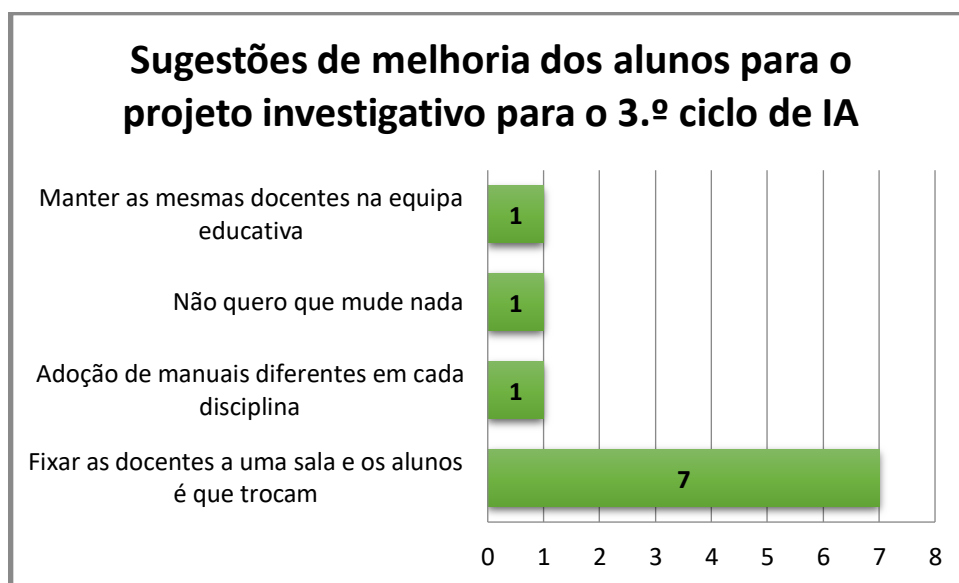
A reunir o consenso dos E.E. surgiu também a sugestão de “manter a mesma equipa docente” no 3.º ciclo de IA (100%). A maioria dos E.E. presentes na sessão (75%) sugeriu, mais uma vez, “serem os alunos a trocar de sala de aula” e 60% deles propuseram que se mantivessem “as atividades de ligação entre a escola e os pais”.

Metade dos E.E. reforçou que a articulação dos TPC’s pelas docentes deveria ser melhorada, 40% dos presentes sugeriram a realização de mais visitas de estudo e 15% propuseram que se melhorasse “o contacto dos pais com todas as docentes da equipa”.

Perante estas sugestões, respeitando a importância da participação destes intervenientes e a sua liberdade de recusa, foram excluídas do plano de ação para o 3.º ciclo de IA as sessões de análise e reflexão conjunta e foram atentadas e integradas as restantes propostas.

Na opinião dos alunos, recolhida através da EFG1/A, também realizada no início do mês de junho, as sugestões de melhoria para o 3.º ciclo de IA restringiram-se a aspetos muito objetivos e práticos, que se encontram sintetizados no Gráfico 5.27.

Gráfico 5.27 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, facultadas pelos alunos na EFG1/A.



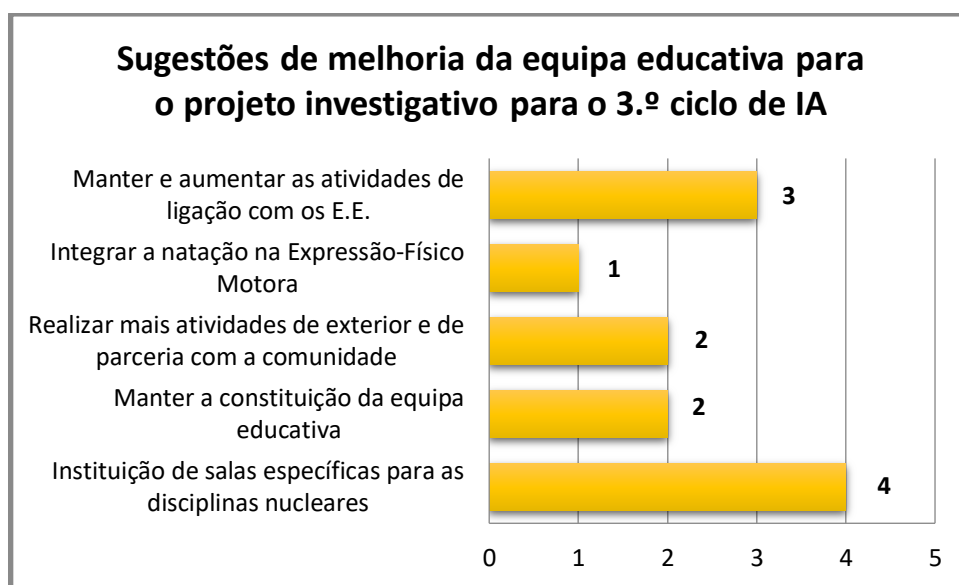
A partir dos resultados apresentados, podemos verificar que a sugestão de melhoria que se destacou foi a fixação das docentes às salas de aula, passando os alunos a efetuar a troca, consoante a disciplina seguinte no horário letivo, referida por sete vezes pelos alunos e em consonância com a opinião facultada pelos E.E..

As restantes propostas de melhoramento, enunciadas uma vez cada, refletiram a vontade dos alunos em que a equipa educativa se mantivesse a mesma no ano letivo seguinte, em que nada mudasse e em que cada disciplina tivesse o seu manual escolar, independentemente da coleção a que pertencesse.

Todas as propostas de melhoria apresentadas pelos alunos foram integradas no plano de ação para o 3.º ciclo de IA, à exceção da referente aos manuais escolares, em virtude da obrigatoriedade institucional de utilização dos manuais adotados pela escola para todos os anos de escolaridade.

Em relação às sugestões de melhoria no projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA apresentadas pelas docentes da equipa educativa na EFG1/EE, realizada após o final do ano letivo, os resultados alcançados foram igualmente objetivos e sucintos, orientados para a intervenção direta no curso da investigação.

Gráfico 5.28 – Sugestões de melhoria do projeto investigativo para o 3.º ciclo de IA, facultadas pela equipa educativa na EFG1/EE.



Para a equipa educativa, as melhorias mais significativas a operacionalizar foram, por um lado, a “instituição de salas específicas para as disciplinas nucleares” (quatro enunciações), confirmando as sugestões apresentadas pelos restantes participantes, e a manutenção e o aumento das “atividades de ligação com os E.E.” (três afirmações), reforçando a proposta destes últimos.

Outras sugestões de destaque apresentadas pelas docentes foram a manutenção da equipa educativa e o aumento do número de “atividades de exterior e de parceria com a comunidade” envolvente, consolidando as opiniões transmitidas pelos E.E. e pelos alunos (duas referências cada).

Apenas com uma enunciação surgiu a proposta de integrar a prática de natação na disciplina de Expressão Físico-Motora, que se tornou inviável de concretizar em

virtude de implicar com recursos exteriores ao AE, nomeadamente a autarquia e a piscina, que não conseguiram reunir as condições necessárias ao seu deferimento.

As restantes sugestões de melhoria foram devidamente integradas no plano de investigação do 3.º ciclo de IA, porquanto representavam melhoramentos significativos para a eficácia do estudo e benefícios consideráveis para todos os participantes.

2.10. Manutenção e mudança da opinião inicial dos encarregados de educação sobre o projeto investigativo.

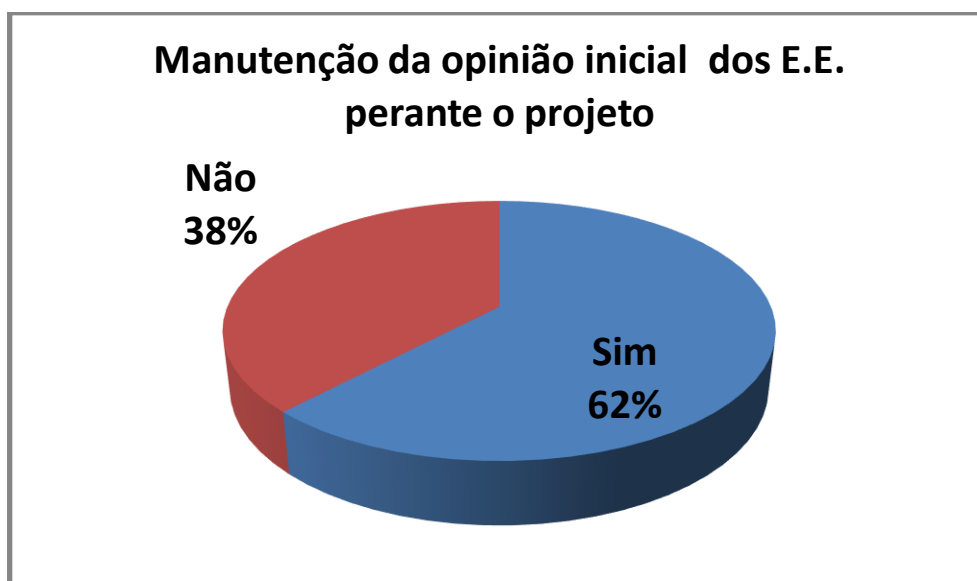
Conforme podemos perceber pelos resultados acima interpretados, os níveis de participação e compromisso dos diferentes grupos de participantes na investigação foram bastante elevados, revelando o interesse que todos manifestaram no seu desenvolvimento harmonioso.

Contudo, a análise anteriormente efetuada às suas reações iniciais perante o projeto investigativo, revelou que se registaram diferenças significativas entre as opiniões dos diferentes grupos, especialmente no que respeita aos E.E., cujas reações se repartiram entre uma aceitação plena e concordante e uma aceitação hesitante e receosa.

Importa, portanto, conhecer de que forma o acompanhamento e proximidade dos E.E. ao curso da investigação e o ambiente afetivo emocional vivido, durante um ano letivo completo, se repercutiu na manutenção ou na mudança da sua opinião inicial.

No Q1, realizado no final do primeiro ano letivo de desenvolvimento do projeto investigativo, quando questionámos os E.E. acerca da conservação da sua opinião inicial, a maioria dos inquiridos (62%) declarou que mantinha a opinião, tal como se pode observar no Gráfico 5.29. Os restantes 38% dos respondentes afirmaram que não mantinham a opinião/sentimento inicial perante a mudança na organização do trabalho escolar.

Gráfico 5.29 – Manutenção da opinião inicial dos encarregados de educação perante o projeto investigativo, no final do 2.º ciclo de IA.



No sentido de aferir se a alteração ou não de opinião dos E.E. se afigurava favorável ou desfavorável ao projeto investigativo, foi solicitado que enumerassem os motivos subjacentes às opções SIM e NÃO, permitindo-nos aceder a um leque vasto de informações relevantes acerca dos processos de mudança de opinião operados.

Os dados referentes a cada uma das posições assumidas pelos E.E. no Q1 serão apresentados de forma triangulada com os resultados obtidos através da EFG1/EE e da O1/SAREE, possibilitando uma compreensão mais concreta dos motivos enunciados.

2.10.1. Motivos de manutenção da opinião inicial.

No que concerne aos motivos apresentados pelos E.E. participantes para fundamentar a conservação da sua opinião inicial, no Q1, os trinta e seis inquiridos que afirmaram tê-la mantido enumeraram cinquenta razões, que resultaram nas doze unidades de sentido, constantes na tabela que apresentamos de seguida.

Tabela 5.20 – Motivos justificativos da manutenção da opinião inicial sobre o projeto investigativo, enunciados pelos E.E. no Q1.

Motivos justificativos de manutenção da opinião inicial dos E.E.		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Melhoria dos resultados dos alunos.	15	41,7%
Maior motivação/empenho dos alunos.	6	16,7%
Aumento da felicidade/gosto pela escola nos alunos.	6	16,7%
Melhoria do ensino de cada disciplina.	5	13,9%
Aumento da responsabilidade dos alunos.	3	8,3%
Melhor preparação para a transição de ciclo.	3	8,3%
Fácil adaptação dos alunos.	3	8,3%
Tudo, no geral.	2	5,6%
Maior confusão para os alunos.	2	5,6%
Maior estabilidade emocional nos alunos.	1	2,8%
Muitos conteúdos e informação.	1	2,8%
Menor estabilidade emocional nos alunos.	1	2,8%

As unidades de sentido apresentadas na tabela permitem verificar que quatro dos trinta e seis inquiridos (11,1%) mantém uma opinião inicial negativa acerca do projeto investigativo, referindo que se traduz numa “maior confusão para os alunos” (5,6%), num acréscimo de “conteúdos e informação” (2,8%) e numa “menor estabilidade emocional dos alunos” (2,8%).

Os restantes trinta e dois E.E. revelaram que mantém uma opinião inicial positiva (88,9%), destacando aspetos justificativos relacionados com benefícios da nova organização do processo de ensino para os alunos, tais como: uma “melhoria dos resultados dos alunos” (41,7%), uma “maior motivação/empenho dos alunos” (16,7%), um “aumento da felicidade/gosto pela escola” (16,9%), um “aumento da responsabilidade dos alunos” (8,3%), uma “melhor preparação para a transição de ciclo” (8,3%) e uma “maior estabilidade emocional nos alunos” (2,8%).

Foram, ainda, referidos motivos relacionados com os efeitos da mudança de regime de docência no desempenho das professoras, realçando uma “melhoria do ensino de cada disciplina” (13,9%), e na capacidade de adaptação dos alunos ao projeto investigativo (8,3%).

As docentes da equipa educativa, na EFG1/EE, reforçaram a manutenção da opinião desfavorável perante o projeto investigativo por parte de poucos E.E., quando declararam que

“A minha vontade era que todos os pais [...] estivessem satisfeitos com tudo, mas realmente não estão [...] porque eu sei que com dois ou três não é. Mas são só dois ou três num universo de sessenta e oito, são muito poucos.” (EFG1/EE)

A partir destes resultados, podemos concluir que os E.E. que aceitaram e concordaram inicialmente com os pressupostos da investigação desenvolvida mantiveram a sua opinião, tal como os que revelaram alguma resistência e divergência para com a mudança operada.

2.10.2. Motivos da mudança da opinião inicial.

No que respeita aos motivos justificativos da alteração da opinião inicial dos E.E. perante o projeto investigativo, dos vinte e dois inquiridos que, no Q1, afirmaram tê-la mudado, três não responderam e os restantes dezanove respondentes enunciaram trinta e duas razões, que foram agrupadas nas nove unidades de sentido que se podem observar na Tabela 5.21.

Tabela 5.21 – Motivos justificativos da mudança da opinião inicial sobre o projeto investigativo, enunciados pelos E.E. no Q1.

Motivos justificativos de mudança da opinião inicial		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Maior interesse/motivação e empenho dos alunos.	9	47,4%
Melhoria no ensino das disciplinas.	6	31,6%
Maior estabilidade emocional nos alunos.	5	26,3%
Melhoria dos resultados dos alunos.	4	21,0%
Projeto muito interessante.	3	15,8%
Não vi mudanças negativas para os alunos.	2	10,5%
Boa articulação entre as docentes.	1	5,3%
Manutenção da Professora Titular.	1	5,3%
Maior instabilidade emocional nos alunos.	1	5,3%

A partir da análise das unidades de sentido apresentadas podemos verificar que apenas um dos vinte e dois inquiridos que afirmou ter mudado a sua opinião inicial acerca da investigação o fez de forma negativa, justificando com uma “maior instabilidade emocional dos alunos” (5,3%).

Os restantes dezoito E.E. declararam que a alteração da sua opinião inicial se relacionou com melhorias verificadas nos alunos, nas docentes e no ensino, por um lado, e com aspetos relacionados com a organização do projeto investigativo, por outro.

No que respeita às melhorias verificadas nos discentes, os E.E. destacaram um “maior interesse/motivação e empenho dos alunos” (47,4%), uma “maior estabilidade emocional dos alunos” (26,3%) e uma “melhoria dos resultados dos alunos” (21,0%) como motivos justificativos da mudança da sua opinião inicial. Dois dos inquiridos (10,5%) referiram que a inexistência de mudanças negativas para os alunos, decorrentes da nova organização, constituem a razão justificativa para a alteração da sua opinião inicial sobre o projeto investigativo.

Quanto às melhorias verificadas nas docentes e no ensino, os E.E. realçaram uma “melhoria no ensino das disciplinas” (31,6%) e uma “boa articulação entre as docentes” (5,3%). Relativamente aos motivos relacionados com a organização do projeto investigativo, três inquiridos declararam considerar o “projeto muito interessante” (15,8%), sendo que a “manutenção da professora titular” se revelou um detalhe que contribuiu para a mudança pela positiva da opinião de um dos E.E. (5,3%).

Já anteriormente, na O1/SAREE, realizada dois meses e meio após o início da investigação, quatro dos E.E. presentes (14%) haviam referido que “Durante bastante tempo achei que o Projeto não ia resultar, mas agora, se me desse a escolher, já não queria voltar atrás”, apontando para uma mudança bastante positiva nas suas opiniões iniciais acerca do projeto investigativo.

A perspetiva transmitida pelas docentes na EFG1/EE, realizada no final do segundo ciclo de IA, também reforçou uma mudança positiva na opinião inicial dos E.E. perante o projeto, quando declararam que

“Encantados da vida [os encarregados de educação]! Só dizem: “É para continuar? É para continuar! É para continuar!” (EFG1/EE)

“agora no fim, também houve vários [encarregados de educação], mesmo encontrando aqui na escola, o agradecimento: “obrigada por tudo, resultou lindamente”. As pessoas dirigiram-se a cada uma de nós a agradecer. (EFG1/EE)

“agora é: “Então e para o ano? Isto vai mudar? Eu espero bem que não mude [opinião dos encarregados de educação]! (EFG1/EE)

Tal como podemos depreender dos resultados apresentados, registou-se uma mudança bastante positiva na opinião inicial dos E.E. perante o projeto investigativo, havendo apenas um deles que a alterou de forma negativa.

Cruzando com os dados apresentados no ponto anterior, podemos considerar que, no universo dos sessenta e oito E.E. participantes, apenas cinco manifestaram uma opinião menos positiva perante a investigação conduzida (quatro mantiveram e um alterou) após o primeiro ano letivo de desenvolvimento, representando uma percentagem de 7%.

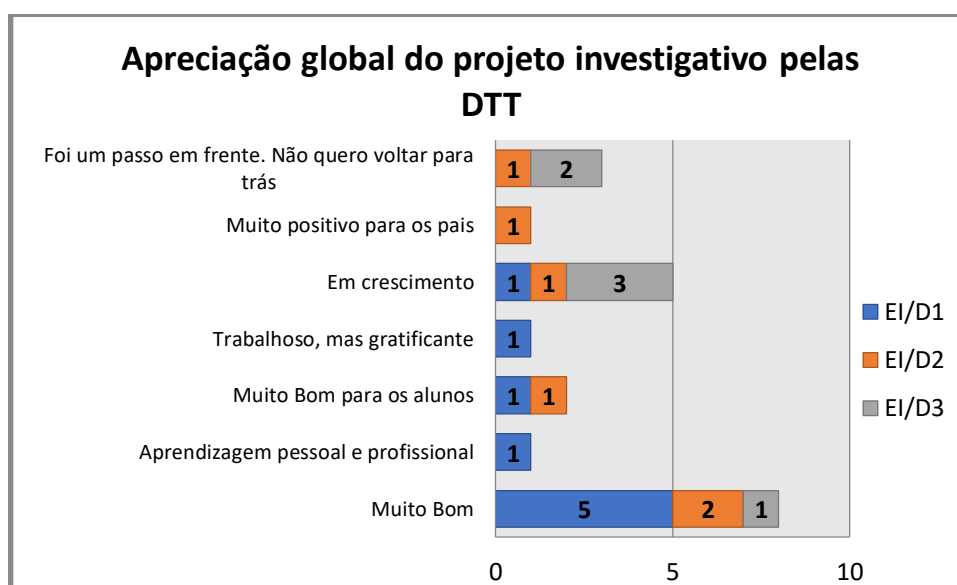
2.11. Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo no final do 2.º ciclo de IA.

Para finalizar a apresentação e interpretação dos resultados referentes ao 2.º ciclo de IA, passamos a expor e a analisar a apreciação global que os participantes efetuaram do projeto investigativo nesse momento de transição, com o propósito de sintetizar a vastidão de dimensões, processos e procedimentos desencadeados através dos sentimentos de quem os viveu.

No que respeita à apreciação global efetuada pelas DTT, nas entrevistas individuais, os aspetos de maior relevo que ressaltaram dos seus discursos foram a consideração consensual do projeto investigativo como “muito bom” em todos os aspetos e o facto de se encontrar “em crescimento”, com oito enunciações a primeira apreciação e cinco a segunda.

As D2 e D3 acrescentaram que este projeto investigativo “foi um passo em frente”, manifestando que não gostariam de “voltar atrás”, isto é, à monodocência, referindo-o por três vezes no total. A D1 e a D2 consideraram que o projeto foi “muito bom para os alunos”, enunciando-o por duas vezes (uma vez cada), sendo igualmente “muito positivo para os pais” na opinião da D2 apenas (uma enunciação), tal como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 5.30 – Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo no 2.º ciclo de IA, efetuada pelas DTT nas entrevistas individuais.



A D1 considerou que o projeto investigativo foi “trabalhoso, mas gratificante”, constituindo uma “aprendizagem pessoal e profissional”, referindo estes dois aspetos uma vez cada.

Os E.E., na O2/SAREE, apreciaram igualmente o projeto investigativo de forma bastante positiva, embora denunciando três detalhes menos favoráveis, a saber: a marcação das diferentes fichas de avaliação em datas muito próximas (35%), a “fraca articulação do TPC entre as docentes” (25%) e o “pouco contacto dos pais com todas as docentes” (15%), sendo que os últimos aspetos já haviam sido referidos anteriormente quer como aspetos menos positivos do projeto, quer como parte integrante das sugestões de melhoria para o 3.º ciclo de IA que apresentaram.

As restantes apreciações efetuadas por estes participantes em relação ao desenvolvimento da investigação ao longo do 2.º ciclo de IA podem ser verificadas na tabela que apresentamos de seguida.

Tabela 5.22 – Balanço final do desenvolvimento do projeto investigativo, no final do 2.º ciclo de IA, efetuado pelos E.E. na O2/SAREE.

Balanço final do desenvolvimento do 2.º ciclo de IA (E.E.)		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Projeto muito positivo para o desenvolvimento integral dos alunos.	18	90%
Excelente iniciativa de organização do ensino.	17	85%
Alunos mais responsáveis e autónomos.	16	80%
Alunos mais motivados e interessados pela aprendizagem.	15	75%
Reuniões de pais no mesmo dia e hora facilitam o contacto com todas as docentes.	14	70%
Projeto muito positivo para a aprendizagem, houve evolução dos resultados dos alunos.	12	60%
Muitas atividades motivadoras da participação dos pais.	10	50%
Fichas de avaliação marcadas muito próximas umas das outras.	7	35%
Fraca articulação do TPC entre as docentes.	5	25%
Pouco contacto dos pais com todas as docentes.	3	15%

Como podemos observar, dezoito dos vinte E.E. presentes na sessão de análise e reflexão (90%) consideraram o “projeto muito positivo para o desenvolvimento integral dos alunos”, dezassete deles (85%) acrescentaram que se tratou de uma “excelente iniciativa de organização do ensino”, dezasseis (80%) aditaram que tornou os “alunos mais responsáveis e autónomos” e quinze E.E. (75%) consideraram ainda que beneficiou o aumento da motivação e do interesse dos discentes pela aprendizagem.

As reuniões de atendimento mensal realizadas pelas DTT nos mesmos dias e às mesmas horas foram apreciadas por catorze dos vinte E.E. (70%) enquanto facilitadoras do contacto com todas as docentes da equipa, enquanto doze deles (60%) também consideraram o “projeto muito positivo para a aprendizagem, [pois] houve evolução dos resultados dos alunos” e a integração de “muitas atividades motivadoras da participação dos pais” foi igualmente valorizada por metade dos E.E. (50%).

No que concerne à apreciação global do projeto investigativo realizada pelos alunos, considerámos relevante a transcrição das suas afirmações, pois para além do seu conteúdo, permitem apreender o entusiasmo com que foram proferidas.

“Foi muito bom! [...] Sim, acho que foi bom! Acho que foi uma iniciativa boa!” (EFG1/A)

“Eu queria dizer que eu tenho a certeza que este foi o melhor ano que eu já tive até agora aqui nesta escola, porque foi muito mais engraçado do que os outros anos.” (EFG1/A)

“Eu quero as professoras todas! Eu prefiro muito mais assim!” (EFG1/A)

A partir dos discursos dos alunos podemos depreender que consideraram o projeto investigativo “muito bom”, avaliando-o como uma “iniciativa boa”. Manifestaram ainda a sua preferência por esta organização do trabalho escolar, por acharem que “foi muito mais engraçado do que os outros anos” e declararam mesmo que “este foi o melhor ano” escolar que já viveram.

Perante os resultados acima apresentados concluímos que a apreciação global efetuada por todos os participantes do estudo, ao desenvolvimento do 2.º ciclo de IA, se revelou muito abonatória em relação à multidimensionalidade do projeto investigativo, ainda que nem todos os aspetos tenham atingido a perfeição e permanecessem (re)ajustes a realizar no plano de ação para o 3.º ciclo de IA, cujos resultados se analisam no ponto seguinte.

3. Resultados respeitantes ao 3.º Ciclo de Investigação-ação e à globalidade do projeto investigativo.

O presente ponto destina-se à apresentação dos resultados referentes ao impacto do projeto investigativo nos seus participantes, no final do 3.º ciclo de IA, que correspondeu ao final do estudo.

No que respeita aos alunos, analisaremos as repercussões da mudança efetuada nos seus resultados escolares, no seu envolvimento no processo de aprendizagem e na suavização da sua futura transição de ciclo de ensino. Em relação aos encarregados de educação, apuraremos os efeitos da reorganização do trabalho escolar no seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos. A confirmação

do impacto do estudo realizado nas docentes pertencentes à equipa educativa versará as dimensões da qualidade do ensino ministrado, do desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apresentaremos igualmente as potencialidades e os constrangimentos identificados no projeto investigativo pelos seus participantes, de forma transversal, e a sua apreciação global, pretendendo aceder à visão holística construída pelos intervenientes do processo de mudança em que estiveram envolvidos durante dois anos letivos completos.

Os resultados apresentados correspondem à recolha de dados efetuada durante o período temporal compreendido entre setembro de 2016 e agosto de 2017 e são apresentadas, de forma interligada, as informações acedidas através dos instrumentos EFG2/A, EFG2/EE, das grelhas de análise documental dos diários de bordo da equipa educativa, da análise documental efetuada aos documentos de avaliação dos alunos e do Q2.

Na apresentação dos resultados referentes ao Q2 faremos o seu cruzamento com as informações recolhidas nestas dimensões através do Q1, cujos resultados não foram apresentados de forma exaustiva no presente capítulo exatamente por se repetirem no final do estudo. Contudo, consideramos que a sua apresentação comparada poderá contribuir para a confirmação dos resultados obtidos através do Q2 e revelar a evolução das opiniões dos E.E. em relação aos aspetos que analisamos de seguida.

3.1. Impacto do projeto investigativo.

Qualquer processo de mudança educacional provoca efeitos nos atores educativos intervenientes, que se podem estender a diferentes níveis, mas todos de importância vital, porquanto intervimos nas vidas das pessoas e estas necessitam ser protegidas de qualquer dano, principalmente quando se trata de crianças.

Num estudo com a natureza do nosso, cujo grau de profundidade das alterações efetuadas foi elevado e o tempo de investigação foi alongado, a análise do seu impacto assume uma enorme relevância na confirmação do seu valor enquanto promotor de melhorias significativas na realidade educativa. Ao mesmo tempo, permite encontrar as respostas às questões que originaram a investigação e possibilita a constatação da prossecução dos objetivos a que nos propusemos.

3.1.1. Nos resultados escolares dos alunos.

Os dados que apresentamos e analisamos de seguida têm como base a análise documental efetuada a partir das grelhas de cotação das fichas de avaliação diagnóstica e de avaliação formativa, realizadas ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, bem como das pautas de avaliação sumativa final de cada período letivo dos alunos das turmas participantes e das grelhas síntese de avaliação interna final de ano letivo dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola.

A avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo 2015/2016, coincidente com o início da investigação, decorreu na última semana do mês de setembro de 2015 e serviu de ponto de partida para a ação educativa desenvolvida pela equipa educativa, bem como para esta análise da evolução dos resultados académicos dos alunos participantes.

De referir que, do total dos sessenta e oito alunos participantes, apenas foram avaliados sessenta e dois na avaliação diagnóstica, uma vez que existia um aluno em fuga à escolaridade, no momento, e cinco alunos com CEI nas três turmas participantes, que não efetuaram o referido momento avaliativo formal em formato consonante com o dos restantes colegas.

As pautas de avaliação sumativa final de cada período letivo, por seu lado, refletiram a avaliação dos 68 alunos participantes, faltando apenas o aluno que se encontrava em fuga à escolaridade, na pauta do 1.º período letivo de 2015/2016, e uma aluna que foi transferida para o estrangeiro, na pauta do 1.º período letivo de

2016/2017. Ambos regressaram às turmas e constaram nos registos referentes aos restantes momentos avaliativos dos dois anos letivos de investigação.

Com base nesta documentação procurámos verificar a evolução dos resultados dos alunos participantes em três dimensões: nas três disciplinas nucleares, na totalidade das disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB e na qualidade dos resultados académicos.

Para melhor compreensão dos dados apresentados, convém esclarecer que os níveis de classificação utilizados na escola eram os previstos na legislação em vigor respeitante à avaliação das aprendizagens dos alunos, a saber: Insuficiente (de 0% a 49%), Suficiente (de 50% a 69%), Bom (de 70% a 89%) e Muito Bom (de 90% a 100%), sendo que o Insucesso engloba todas as classificações iguais a Insuficiente e o Sucesso abrange todas as classificações iguais ou superiores a Suficiente.

Na parte final, faremos a apresentação das representações, concepções e opiniões construídas pelos diferentes grupos de participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos, permitindo o seu confronto com a realidade apurada.

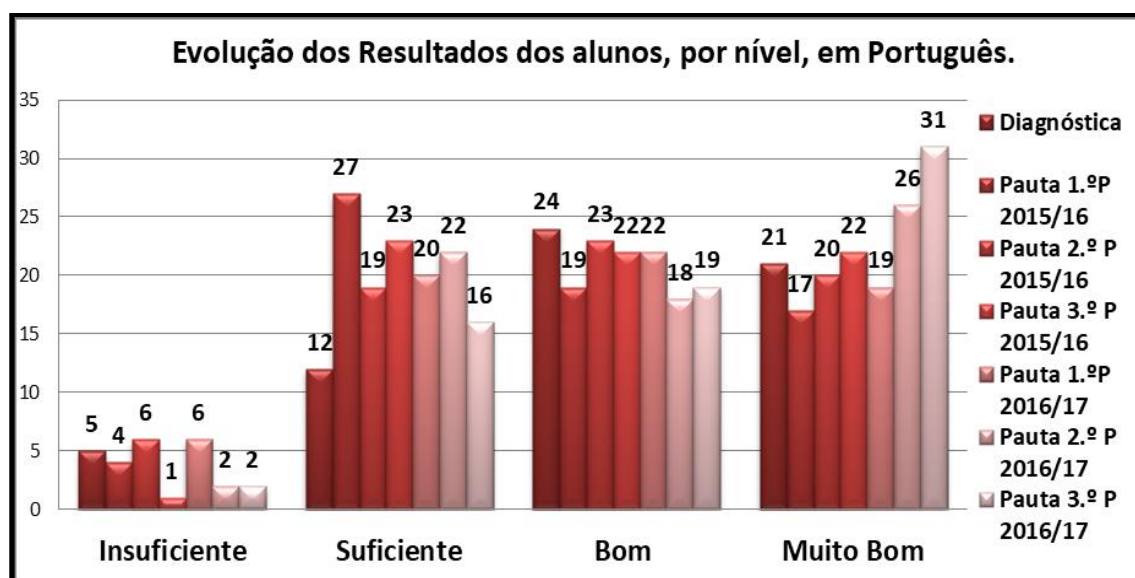
3.1.1.1. Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

A ênfase que atribuímos à monitorização dos resultados obtidos pelos alunos participantes nestas três disciplinas prendeu-se com o facto da grande mudança provocada pelo estudo na organização do trabalho escolar ter-se verificado a este nível. Cada uma das DTT's assumiu a leção de uma destas disciplinas nas três turmas envolvidas, que, no 1.º CEB, pelo regime de monodocência, normalmente são da responsabilidade de apenas um professor. Consideramos, portanto, que convém aferir o impacto desta alteração organizacional ao nível dos desempenhos escolares dos alunos envolvidos de forma particular.

No que concerne à evolução dos resultados escolares dos alunos participantes, ao longo da investigação, na disciplina de Português, o aspeto mais evidente foi o

registo de uma tendência evolutiva acentuada no número de alunos a atingir a classificação de Muito Bom, que aumentou de vinte e um na avaliação diagnóstica para trinta e um na pauta do 3.º período de 2016/2017, como podemos observar no gráfico que se segue.

Gráfico 5.31 – Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Português, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.



Podemos, igualmente, realçar como positiva a evolução do nível de classificação Insuficiente, que, embora tenha manifestado alguma oscilação ao longo do tempo, por duas vezes desfavorável, consegue apresentar uma diminuição considerável na pauta do 3.º período de 2016/2017 em relação ao registado na avaliação diagnóstica (cinco), havendo apenas dois alunos que concluíram o 1.º CEB com nível Insuficiente nesta disciplina.

O nível Suficiente foi aquele onde a evolução se revelou menos positiva. Este nível de classificação aumentou apenas quatro alunos desde a avaliação diagnóstica (12) para a pauta do 3.º período de 2016/2017 (dezasseis). Contudo, ao longo dos dois anos de investigação, manteve sempre valores acima destes, oscilando entre os vinte e sete e os dezanove alunos a obter esta classificação.

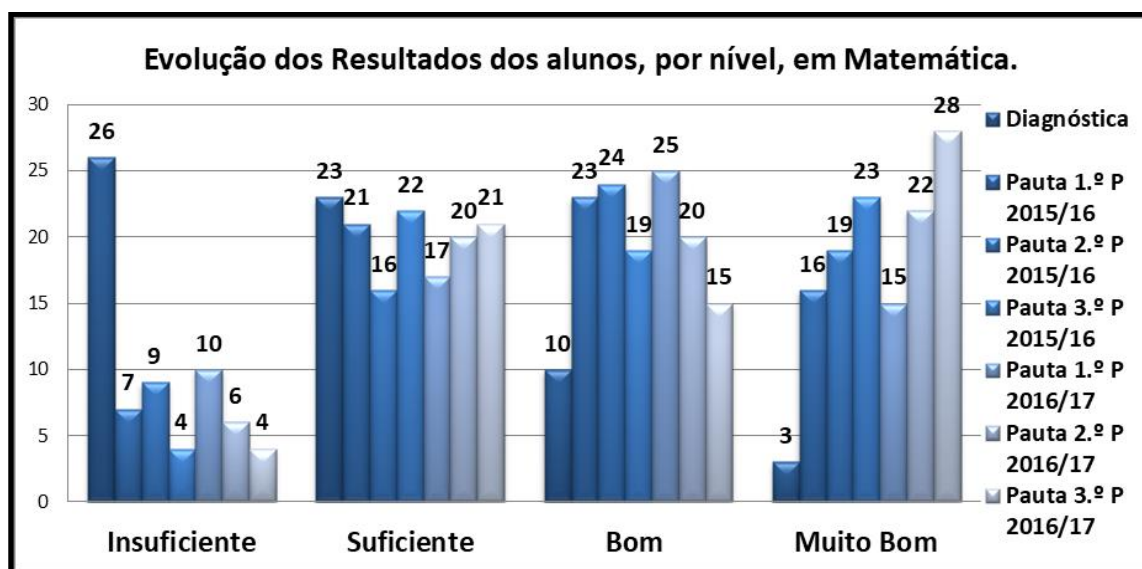
O nível Bom foi o único em que se registou uma diminuição do número de alunos a alcançá-lo, quando se compara a avaliação diagnóstica (vinte e quatro) e a pauta do 3.º período letivo de 2016/2017 (dezanove). Não obstante, este nível de classificação foi aquele que conseguiu uma oscilação mais ténue e regular ao longo do estudo.

De uma forma global, podemos aferir que os resultados dos alunos nesta disciplina foram bastante positivos, dado que a grande concentração de resultados obtidos se distribuiu pelos níveis Bom e Muito Bom, ao longo dos diferentes momentos avaliativos formais dos dois anos letivos. Destaca-se a classificação de Muito Bom que foi atingida num total de 156 vezes pelos alunos, o nível Bom por 147 vezes e o Suficiente que totaliza 139 vezes, em comparação com as 26 vezes em que os alunos atingiram desempenhos de nível Insuficiente.

No que respeita à evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Matemática, ao longo do estudo, o aspeto mais notório foi o registo de uma tendência evolutiva bastante positiva no número de alunos com classificação de Muito Bom, que aumentou de três na avaliação diagnóstica para vinte e oito na pauta do 3.º período de 2016/2017 (aumento de 25 alunos). Este nível de classificação foi aquele que, ao longo da investigação, manteve sempre uma tendência positiva, à exceção apenas da pauta do 1.º período de 2016/2017, na qual registou uma diminuição de sete alunos em relação à avaliação anterior.

Podemos observar estes resultados no Gráfico 5.32.

Gráfico 5.32 – Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Matemática, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.



Realçamos, igualmente, o decréscimo acentuado registado no número de alunos a atingir a classificação de Insuficiente, que diminuíram de vinte e seis alunos na avaliação diagnóstica para apenas quatro na pauta final do estudo. Neste nível de classificação também se verificou uma elevada oscilação no número de alunos que o atingiram, ao longo dos diferentes momentos avaliativos, destacando-se a diminuição abrupta de vinte e seis alunos na avaliação diagnóstica para sete alunos na pauta do 1.º período de 2015/2016.

O nível Suficiente foi aquele que se manteve mais estável ao longo do projeto investigativo, tendo iniciado a recolha de dados com a obtenção desta classificação por vinte e três alunos (avaliação diagnóstica) e terminado com vinte e um deles a merecer a sua atribuição (pauta 3.º período 2016/2017). Os valores obtidos neste nível de classificação oscilaram maioritariamente entre os vinte e os vinte e três, à exceção apenas da pauta de 2.º período de 2015/2016 e da pauta de 2.º período de 2016/2017, nos quais se registaram dezasseis e dezassete, respetivamente.

Quanto ao nível de classificação Bom, este registou uma acentuada oscilação ao longo dos dois anos letivos, embora apresente uma diferença reduzida entre o valor

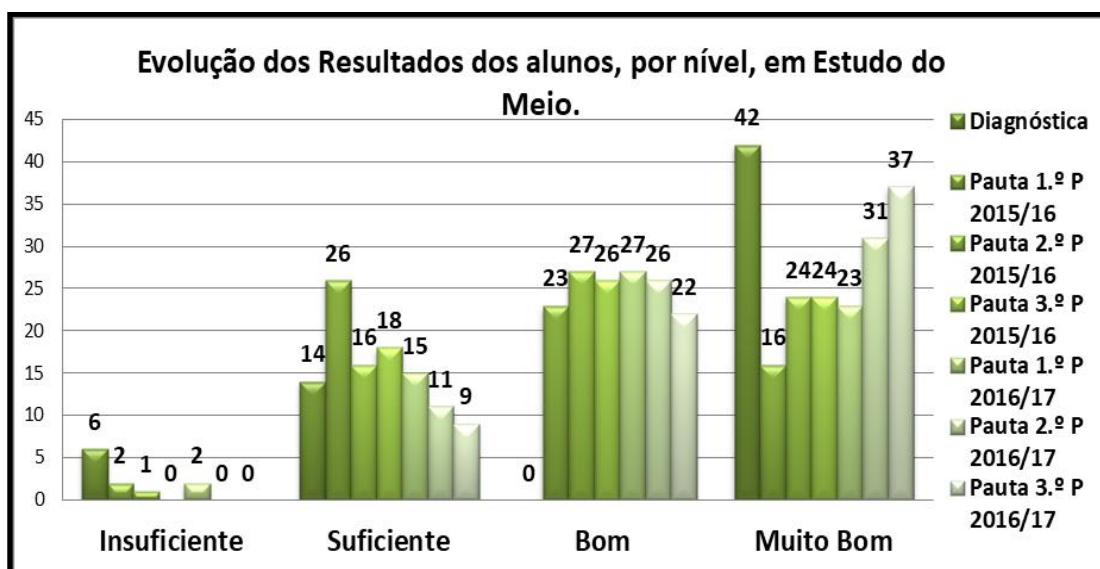
inicial registado na avaliação diagnóstica (dez) e o valor final da pauta do 3.º período de 2016/2017 (quinze). Não obstante, estes foram os valores mais baixos que a classificação de Bom obteve durante todo o estudo, oscilando entre os dezanove e os vinte e cinco alunos a merecê-la, nos restantes momentos avaliativos.

Os resultados obtidos pelos alunos nesta disciplina, ao longo da investigação, permitem considerar que, de forma global, os seus desempenhos se situaram entre o nível Suficiente e o Bom, uma vez que a classificação de Suficiente foi atingida 140 vezes pelos alunos, o nível Bom foi atingido por 136 vezes, o Muito Bom 126 vezes e o Insuficiente 66 vezes.

Quanto à disciplina de Estudo do Meio, na evolução dos resultados dos alunos participantes destacamos o registo de uma evolução muito significativa no número de alunos a obter a classificação de Muito Bom, ao longo dos diferentes momentos avaliativos formais.

Embora tenha ocorrido um decréscimo acentuado entre o primeiro e o segundo momento avaliativo, de quarenta e dois alunos na avaliação diagnóstica para dezasseis na pauta do 1.º período de 2015/2016, no final da investigação o número de alunos a merecer esta classificação ficou nos trinta e sete. Os restantes momentos avaliativos revelaram uma evolução gradual do número de alunos a obter a classificação de Muito Bom, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.33 – Evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na disciplina de Estudo do Meio, por nível de classificação, ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.



Pela observação dos dados registados no Gráfico 5.33 podemos relevar também a classificação de Bom, que aumentou de zero alunos na avaliação diagnóstica para vinte e dois alunos na pauta do 3.º período de 2016/2017. Evidencia-se igualmente que este nível de classificação foi o que apresentou a menor oscilação nos resultados entre os diferentes momentos avaliativos, excluindo o primeiro.

Devemos enfatizar, ainda, o registo de uma diminuição acentuada no número de alunos a obter a classificação de Insuficiente desde a avaliação diagnóstica, na qual 6 alunos obtiveram este nível, até à pauta do 3.º período letivo de 2016/2017, na qual nenhum aluno o obteve. Nos restantes momentos avaliativos, o número de níveis Insuficiente atribuídos foi diminuindo progressivamente até desaparecer por completo no 2.º período de 2016/2017.

No que respeita ao nível de classificação Suficiente, este também registou uma diminuição do número de alunos a alcançá-lo, quando comparamos a avaliação diagnóstica (catorze) e a pauta do 3.º período letivo de 2016/2017 (nove). Os resultados evidenciaram uma tendência crescente até ao final do 1.º ano do estudo, altura em que se iniciou uma fase de descida gradual até à sua conclusão.

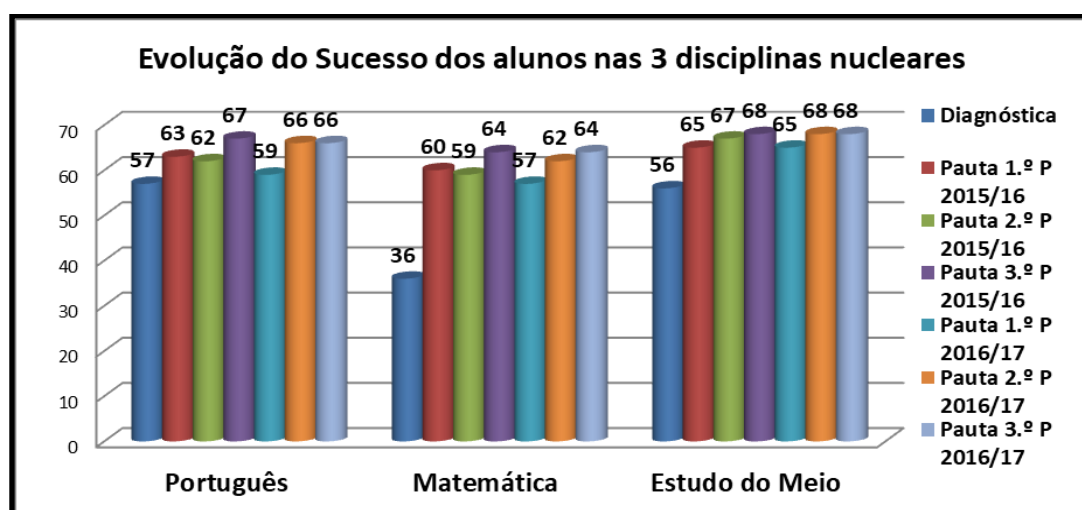
A disciplina de Estudo do Meio foi aquela que evidenciou os melhores resultados por parte dos alunos participantes, tendo-se registado por 197 vezes o nível Muito Bom, 151 vezes o nível Bom e 109 vezes a classificação Suficiente, enquanto a obtenção de níveis Insuficientes apenas aconteceu por 11 vezes.

Encontrando-se analisada a evolução dos resultados escolares dos alunos nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB, ao longo dos dois anos letivos de desenvolvimento da investigação, passamos de seguida à apresentação dos resultados relativos aos níveis de sucesso e insucesso atingidos pelos alunos participantes nessas três disciplinas.

3.1.1.2. Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

No que concerne à evolução dos níveis de sucesso e de insucesso dos alunos participantes, ao longo do projeto investigativo, a sua apresentação far-se-á de forma separada, iniciando-se com a análise do Sucesso, cuja evolução de encontra espelhada no Gráfico 5.34.

Gráfico 5.34 – Evolução do sucesso dos alunos participantes, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, ao longo do estudo.



Através da observação dos dados constantes no gráfico anterior podemos concluir que se registou uma evolução bastante positiva no sucesso dos alunos, nas três

disciplinas nucleares, ao longo do estudo, sendo esta mais acentuada na Matemática, disciplina na qual os alunos evoluíram de uma situação em que apenas trinta e seis deles apresentavam resultados positivos (avaliação diagnóstica) para um total de sessenta e quatro alunos com classificações iguais ou superiores a Suficiente na pauta do 3.º período letivo de 2016/2017.

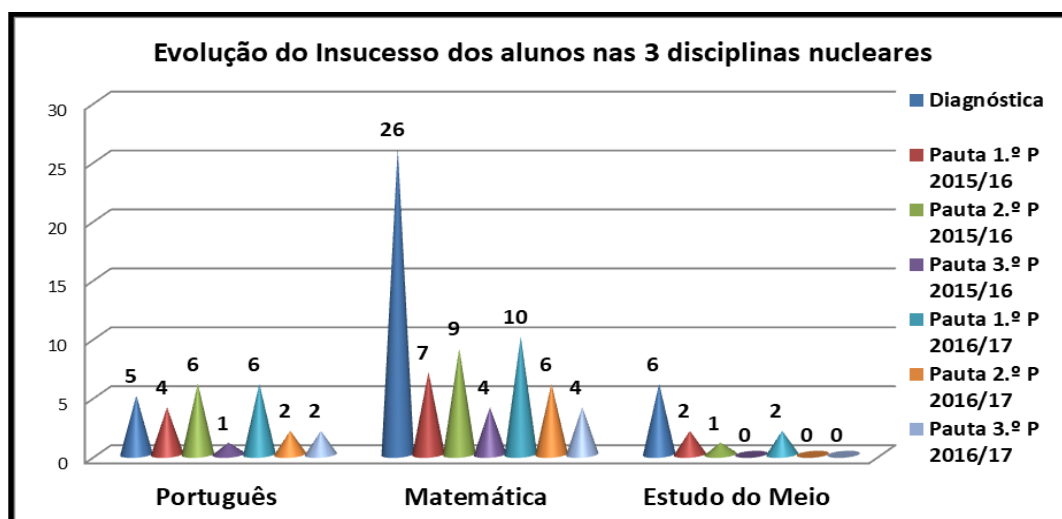
Nas disciplinas de Português e de Estudo do Meio registou-se uma evolução menos sublinhada, embora, no caso da primeira disciplina, tenha ocorrido para nove alunos no total, e na segunda para doze alunos. No Português, na avaliação diagnóstica cinquenta e sete alunos conseguiram obter sucesso e no final da investigação este valor aumentou para sessenta e seis alunos com classificação positiva na pauta. No Estudo do Meio, o estudo iniciou com cinquenta e seis alunos a obter classificações iguais ou superiores a Suficiente e na classificação final do ano letivo 2016/2017 registaram-se sessenta e oito alunos a conseguir esses resultados.

De realçar que na disciplina de Estudo do Meio registou-se o sucesso da totalidade dos alunos participantes em metade dos períodos letivos de duração da investigação, sendo eles o 3.º período de 2015/2016 e os 2.º e 3.º períodos de 2016/2017. Esta foi a disciplina de maior sucesso para os alunos, em oposição à Matemática, disciplina em que os alunos se mantiveram mais afastados do sucesso total, em todos os momentos avaliativos formais. No Português, embora não se tenha registado nunca o sucesso da totalidade dos alunos participantes, estes não se mantiveram muito afastados desse patamar.

Perante os dados acima analisados, podemos considerar que se verificou uma evolução bastante positiva na aquisição e aplicação dos conhecimentos dos alunos, ao longo da investigação, nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB, traduzindo-se nos níveis de sucesso registados.

De forma inversa, o insucesso dos alunos das três turmas participantes também registou uma evolução significativa, ao longo do estudo, nas três disciplinas nucleares, verificando-se uma diminuição gradual do número total de alunos cuja classificação foi igual a Insuficiente, como se pode observar no Gráfico 5.35:

Gráfico 5.35 – Evolução do insucesso dos alunos participantes, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, ao longo do estudo.



A evolução mais positiva e acentuada registou-se na disciplina de Matemática, cujo insucesso diminuiu de um total de vinte e seis alunos na avaliação diagnóstica para apenas quatro alunos de nível Insuficiente na pauta do 3.º período de 2016/2017, marcando a recuperação de vinte e dois alunos no total. Contudo, ao longo dos dois anos letivos, esta foi a disciplina na qual se registou uma maior oscilação e um maior número de alunos em situação de insucesso.

No Estudo do Meio, a evolução do insucesso global foi menos significativa, embora tenha envolvido a diminuição de seis alunos em situação de insucesso desde a avaliação diagnóstica (seis alunos) até à pauta final do 3.º período de 2016/2017 (zero alunos). Nesta disciplina, a oscilação e o número de alunos com insucesso foi a mais ténue e linear das três, sendo a disciplina com menos alunos em situação de insucesso ao longo do estudo.

Na disciplina de Português, a evolução do insucesso global revelou-se menos acentuada do que nas restantes disciplinas, sendo que se registou a diminuição de apenas três alunos em situação de insucesso, desde a avaliação diagnóstica (cinco alunos com insucesso) até à pauta do 3.º período de 2016/2017 (dois alunos).

Face aos dados apresentados, que registam a recuperação muito positiva e consistente das aquisições menos conseguidas pelos alunos participantes, ao longo da investigação, podemos confirmar a evolução notável do nível de conhecimentos adquiridos e aplicados pelos alunos destas três turmas que se encontravam em regime de pluridocência, evidenciada anteriormente pelos níveis de sucesso atingido.

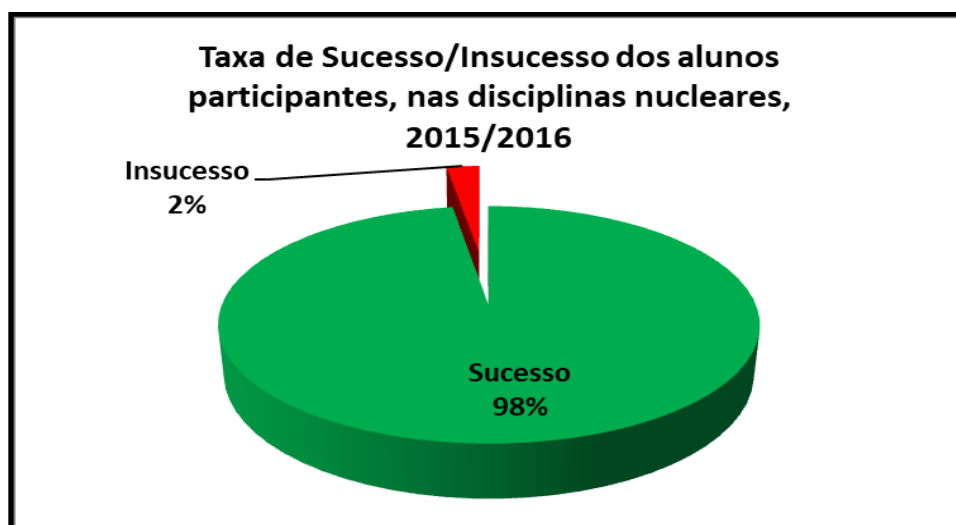
3.1.1.3. Comparação das taxas de sucesso/insucesso dos alunos participantes com as taxas de sucesso/insucesso dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

No que respeita à comparação das percentagens de sucesso e insucesso atingidas pelos alunos das três turmas participantes no projeto investigativo com as dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola (78 alunos em 2015/2016 e 82 em 2017/2018), os dados que apresentamos de seguida refletem os resultados escolares obtidos pelos alunos na avaliação final do ano letivo de 2015/2016 e na avaliação final do ano letivo de 2016/2017.

Procuramos, desta forma, efetuar a comparação entre o ponto de partida de ambos os grupos de alunos e o seu ponto de chegada, no final dos dois anos letivos em que decorreu a investigação, verificando se foram registadas melhorias nas taxas de sucesso/insucesso dos alunos participantes, decorrentes das mudanças operacionalizadas, ou se, de forma inversa, as diferenças existentes no início da implementação do estudo se mantiveram ou agravaram no seu final.

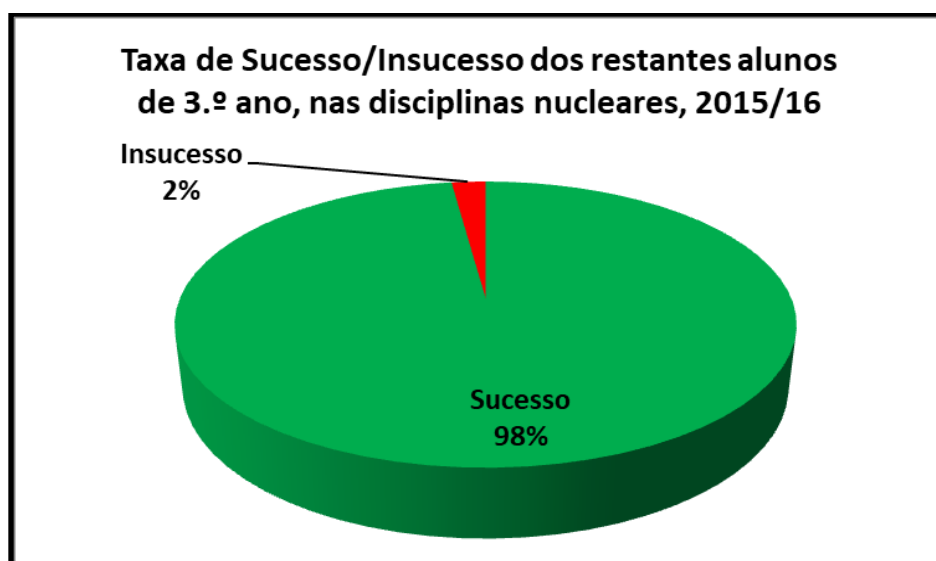
Começamos, então, pela apresentação das taxas de sucesso/insucesso atingidas pelos alunos participantes no estudo, no final do ano letivo 2015/2016, que se expressam no gráfico que se segue.

Gráfico 5.36 – Taxa de sucesso/insucesso dos alunos participantes, no final de 2015/2016, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.



Podemos verificar que a taxa de sucesso destes alunos atingiu os 98%, ficando o insucesso nos 2%, revelando uma realidade bastante positiva, que igualou a taxa de sucesso apresentada pelos restantes alunos de 3.º ano da escola (78 alunos), tal como se pode observar que se segue.

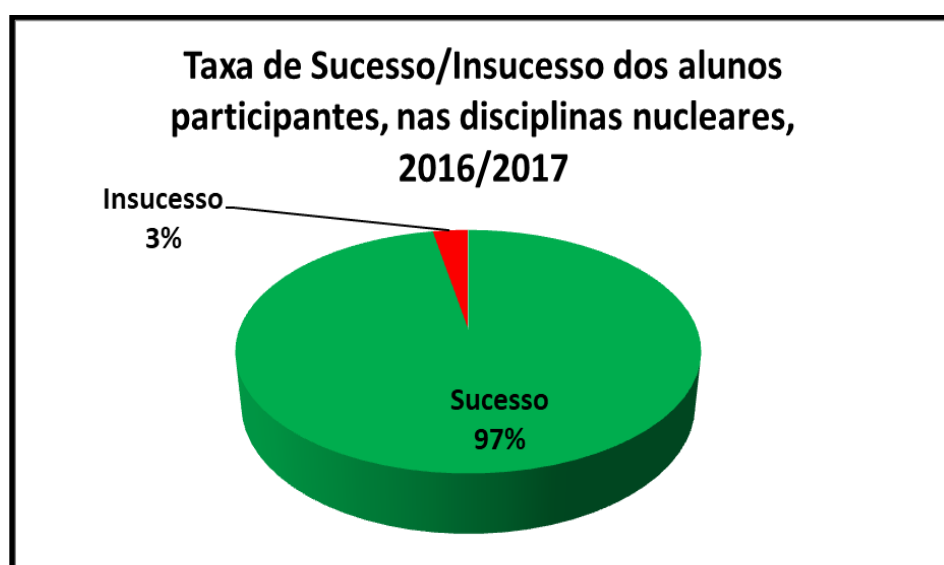
Gráfico 5.37 – Taxa de sucesso/insucesso dos restantes alunos de 3.º ano da escola, em 2015/2016, nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB.



Pela análise comparada dos dados expressos nos Gráficos 5.36 e 5.37, verificamos que os alunos participantes, no final do 1.º ano de investigação, atingiram taxas de sucesso/insucesso iguais aos restantes alunos de 3.º ano da escola.

Contudo, quando se efetuou a comparação das taxas de sucesso/insucesso dos alunos no final da investigação (2016/2017), uma outra realidade se afigurou, tal como podemos observar pelos Gráficos 5.38 e 5.39.

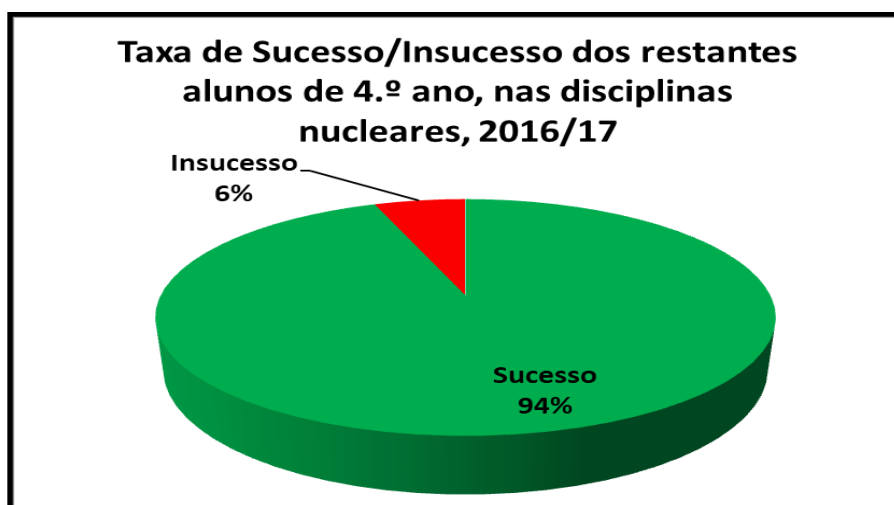
Gráfico 5.38 – Taxa de sucesso/insucesso dos alunos participantes, no final de 2016/2017, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.



Verificamos que no final do ano letivo 2016/2017 a taxa de sucesso apresentada pelos alunos participantes no estudo se fixou nos 97%, registando um decréscimo em 1 ponto percentual em relação à taxa de sucesso atingida pelos mesmos alunos no final do ano letivo precedente.

De forma inversamente proporcional, a taxa de insucesso destes alunos situou-se nos 3%, assinalando uma subida de um ponto percentual, relativamente à taxa de insucesso obtida no ano letivo 2015/2016.

Gráfico 5.39 – Taxa de sucesso/insucesso dos restantes alunos de 4.º ano da escola, em 2016/2017, nas disciplinas nucleares da matriz curricular do 1.º CEB.



No que concerne às taxas de sucesso e de insucesso atingidas pelos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola (82 alunos), podemos observar pelo gráfico anterior que se situaram, no final do ano letivo 2016/2017, nos 94% e nos 6%, respetivamente. Estes alunos registaram um decréscimo de 4% na taxa de sucesso e uma subida de 4% na taxa de insucesso em relação ao ano letivo anterior.

A descida evidenciada nas taxas de sucesso de todos os alunos, participantes e não participantes no estudo, não se reveste de carácter excecional, dado que se encontram em análise os dois últimos anos de escolaridade do 1.º CEB, sendo que a descida nos resultados dos alunos no 4.º ano (2016/2017) é consentânea com a normalidade no final de ciclo de ensino.

Não obstante, quando se efetua a comparação entre as taxas de sucesso e de insucesso atingidas pelos alunos participantes com as alcançadas pelos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola (2016/2017), nas três disciplinas nucleares, verificamos que os alunos participantes conseguiram alcançar, no final do estudo, uma taxa de sucesso superior em 3% que os restantes alunos. Quando se trata do insucesso, os alunos participantes conseguiram atingir uma taxa de 3%,

representando metade da taxa de insucesso atingida pelos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade (6%).

Este aspeto permite-nos constatar uma realidade que muito nos apraz: a organização do trabalho escolar em equipa educativa, neste contexto, beneficiou o desenvolvimento académico dos alunos. Ao longo do estudo registou-se uma melhoria significativa na taxa de sucesso dos alunos participantes em comparação com a dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola. Enquanto os alunos das turmas a funcionar em regime de pluridocência diminuíram a sua taxa de sucesso em apenas 1%, do 3.º para o 4.º ano de escolaridade, os restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, que funcionaram em monodocência, reduziram a sua taxa de sucesso em 4%, em período homólogo.

No sentido de aprofundar mais a compreensão da evolução dos resultados escolares dos alunos participantes na investigação, passamos de seguida ao tratamento dos resultados obtidos pelos alunos, na totalidade das disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, procurando confirmar ou não a melhoria acima visionada.

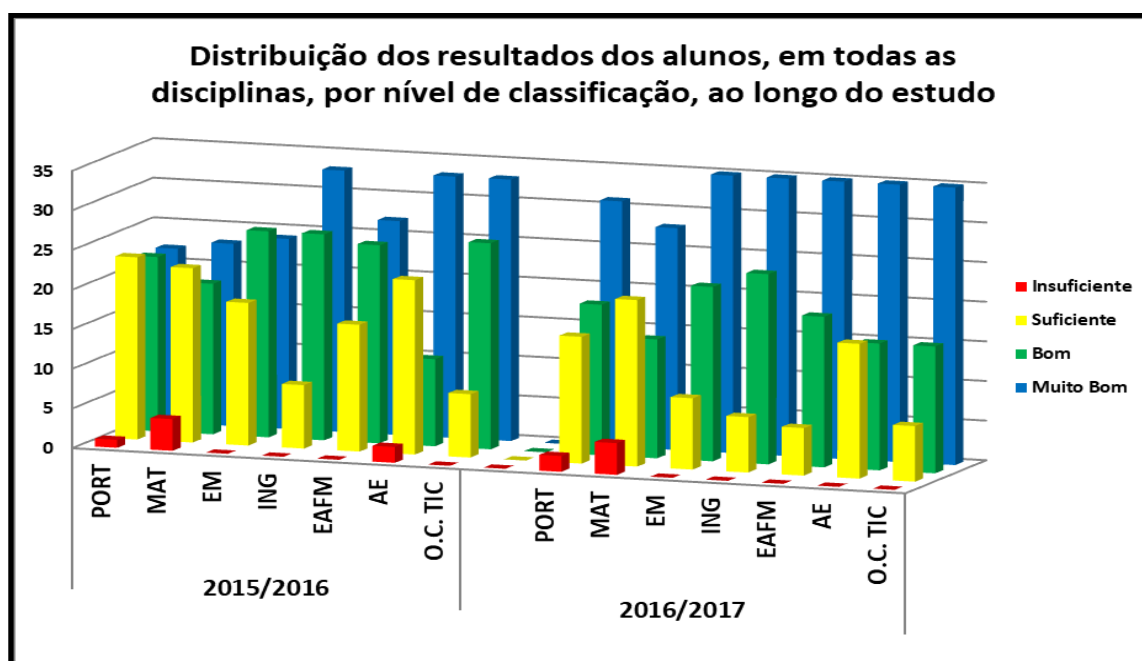
3.1.1.4. Evolução dos resultados académicos dos alunos participantes, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.

Uma vez que o projeto investigativo operacionalizou a pluridocência não só nas disciplinas nucleares, mas também nas restantes disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, convém que se efetue uma análise mais abrangente aos resultados escolares obtidos pelos alunos participantes, no sentido de aferir se a especialização docente e o trabalho em equipa educativa se revelaram ou não propiciadoras de melhorias significativas nos desempenhos académicos dos alunos.

Os resultados que se apresentam de seguida refletem os dados recolhidos através das pautas de avaliação das três turmas envolvidas, referentes aos terceiros períodos letivos dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017.

No próximo gráfico encontram-se expressos os resultados escolares dos alunos participantes nas sete disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, agrupados por ano letivo e por nível de classificação obtido.

Gráfico 5.40 – Distribuição dos resultados da avaliação sumativa final dos alunos participantes no estudo, nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, por nível de classificação, na totalidade das disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.



A partir da observação dos dados expressos no Gráfico 5.40, podemos destacar, de imediato, que as disciplinas nas quais não se registou qualquer nível Insuficiente, no final dos dois anos letivos, foram o Estudo do Meio (EM), o Inglês (ING), as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM) e a Oferta Complementar – Iniciação à Programação no 1.º CEB (O.C. TIC).

Outro aspeto que merece algum relevo reporta-se à concentração dos níveis mais elevados de classificação, nos anos letivos 2015/16 e 2016/17, nas disciplinas acima destacadas pela ausência de insucesso. Este pendor comprova, de certa forma, que nas disciplinas cujo Currículo é mais exigente e extenso os alunos tendem a revelar mais dificuldade na obtenção de desempenhos com maior qualidade e de classificações mais elevadas, excetuando-se o Estudo do Meio.

Contudo, devemos atribuir alguma ênfase ao facto de se verificar uma tendência acentuada de melhoria na qualidade dos resultados dos alunos ao longo da investigação. Esta melhoria expressa-se no Gráfico 5.40 através da diminuição da concentração de níveis Suficiente e do aumento notório da concentração de resultados no nível Muito Bom, de 2015/16 para 2016/17.

Desta forma, concluímos que a tendência evolutiva positiva verificada nos pontos anteriores em relação aos desempenhos académicos dos alunos nas disciplinas nucleares, ao longo do desenvolvimento do estudo, se estende às restantes disciplinas do currículo, denunciando, concomitantemente, uma melhoria significativa na qualidade dos mesmos. Analisaremos, mais à frente e mais a fundo, a questão da evolução da qualidade do sucesso dos alunos no ponto 3.1.1.8..

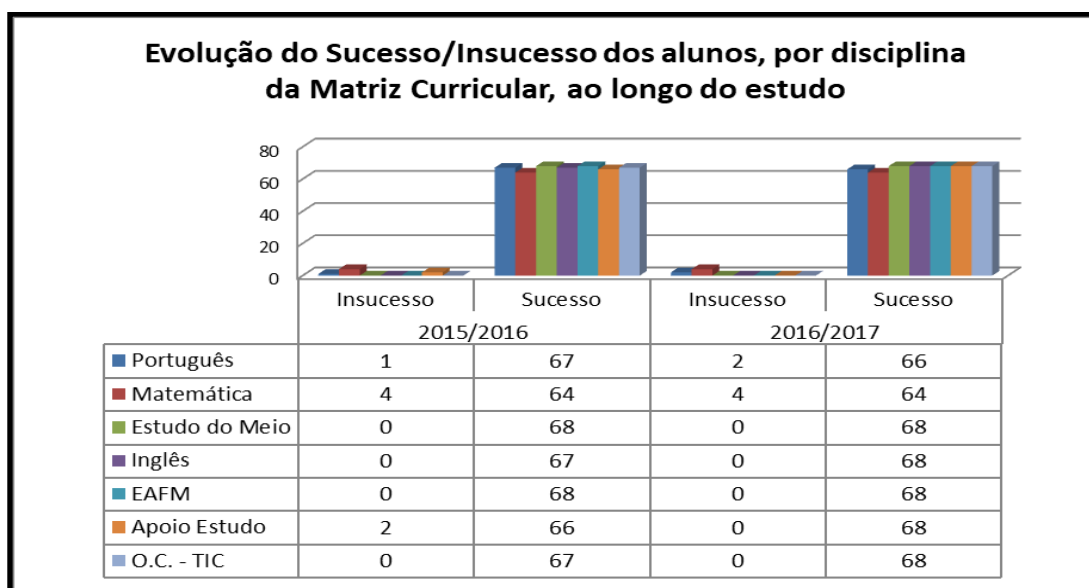
Por agora, avançamos para a análise da evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, uma vez que tal constitui aspeto fundamental na confirmação dos resultados até agora apresentados.

3.1.1.5. Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes, ao longo da investigação, em todas as disciplinas da Matriz Curricular.

O gráfico que se segue apresenta o número total de alunos participantes que obtiveram sucesso e insucesso, em cada uma das disciplinas do currículo do 1.º CEB, no final dos anos letivos de desenvolvimento da investigação, 2015/2016 e 2016/2017. Para facilitar a análise dos resultados constantes no gráfico, consideramos necessária a apresentação da tabela de dados que o compõem.

A partir da observação dos dados expressos no Gráfico 5.41 e na respetiva tabela registamos um elevado destaque do sucesso em relação ao insucesso, na totalidade das disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, comprovando as inferências retiradas pela análise da evolução dos resultados académicos dos alunos, no ponto 3.1.1.4..

Gráfico 5.41 – Evolução do sucesso e do insucesso dos alunos participantes, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, ao longo do estudo.



Destacamos, ainda, que as disciplinas nas quais os alunos alcançaram valores mais baixos de sucesso foram o Português e a Matemática, que englobaram cinco alunos em 2015/2016 e seis alunos em 2016/2017, sendo que, neste último ano letivo, foram mesmo as únicas disciplinas em que se registou insucesso.

A disciplina de Apoio ao Estudo, que servia de complemento e aprofundamento das disciplinas de Português e Matemática, registou dois alunos com insucesso, mas apenas no ano letivo 2015/2016.

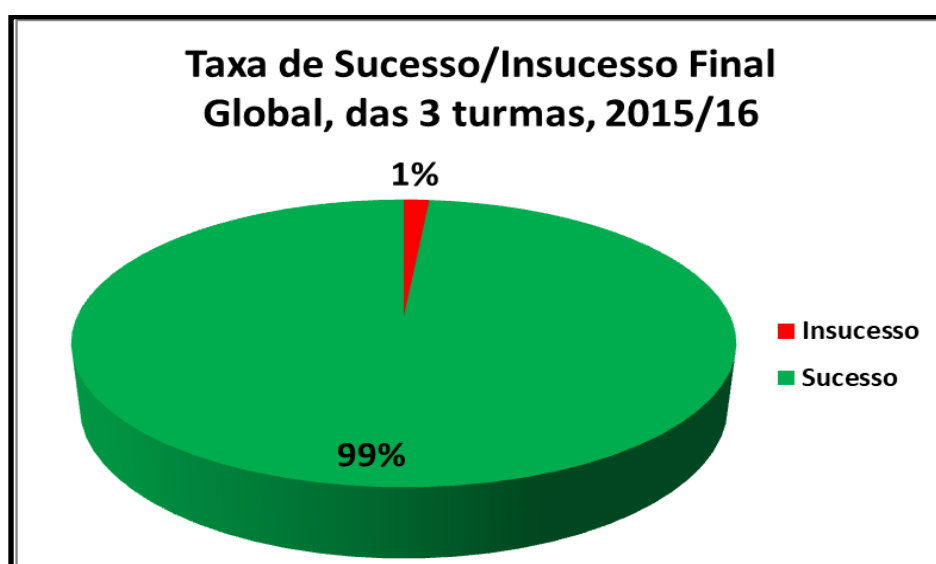
Perante os dados acima expressos, consideramos que se verificou uma evolução positiva no sucesso dos alunos participantes, em todas as disciplinas da Matriz Curricular, embora ténue.

Passamos, de seguida, à transformação destes valores em taxas de sucesso e insucesso global dos alunos participantes e sua comparação com as dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, nos dois anos letivos de desenvolvimento do estudo, no sentido de avaliar com maior objetividade a importância do nível de sucesso atingido.

3.1.1.6. Comparação das taxas de sucesso/insucesso dos alunos participantes com as taxas de sucesso/insucesso dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, na totalidade das disciplinas da Matriz Curricular.

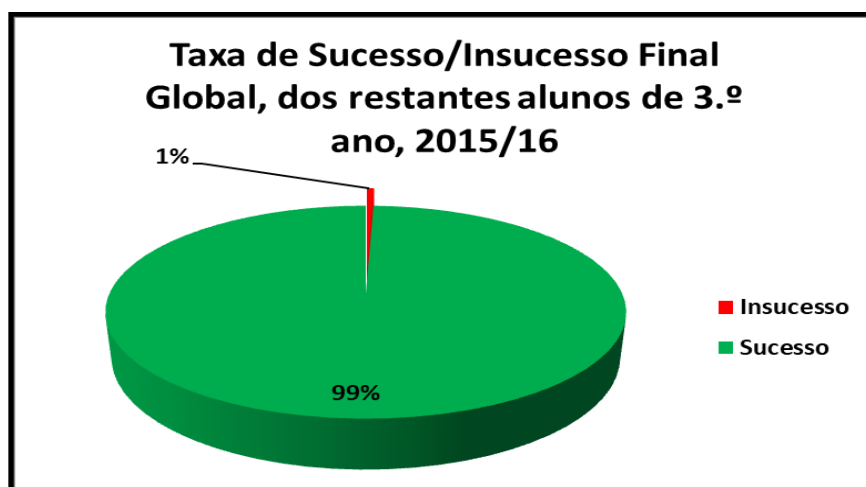
As taxas de sucesso e de insucesso que se apresentam resultaram do tratamento das pautas de avaliação das três turmas participantes, referentes aos terceiros períodos letivos dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, e dos documentos síntese anuais produzidos internamente pela escola, referentes às restantes turmas dos mesmos anos de escolaridade.

Gráfico 5.42 – Taxa de sucesso/insucesso global dos alunos participantes, no final do ano letivo 2015/2016.



Perante os dados expressos no Gráfico 5.42, podemos considerar que a taxa de sucesso global dos alunos participantes em 2015/2016 foi bastante positiva, situando-se nos 99%, enquanto o Insucesso atingiu apenas 1% dos alunos.

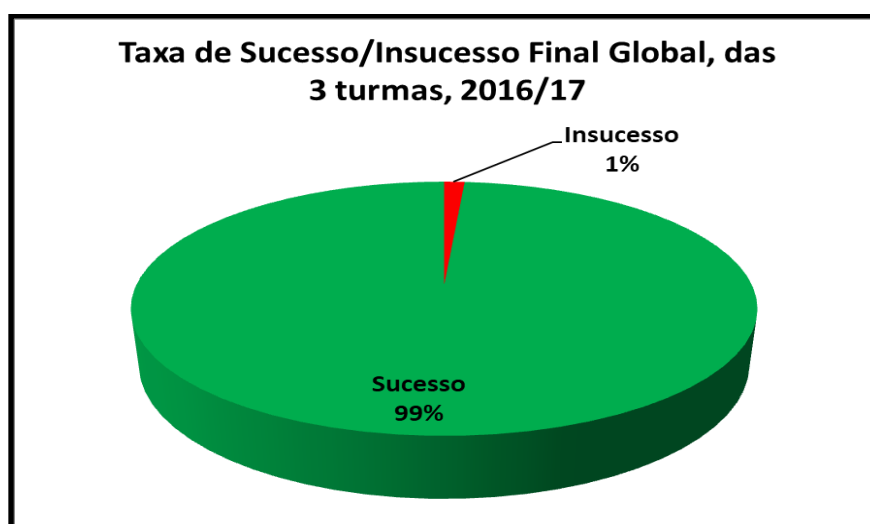
Gráfico 5.43 – Taxa de sucesso/insucesso global dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, no final do ano letivo 2015/2016.



Ao observarmos as taxas de sucesso e de insucesso dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola no final de 2015/2016 (78 alunos), podemos verificar que igualaram as taxas atingidas pelos alunos participantes no estudo, sendo o sucesso de 99% e o insucesso de 1%.

No final do estudo, as taxas de sucesso e insucesso atingidas pelos alunos das três turmas participantes na investigação mantiveram-se iguais ao ano inicial.

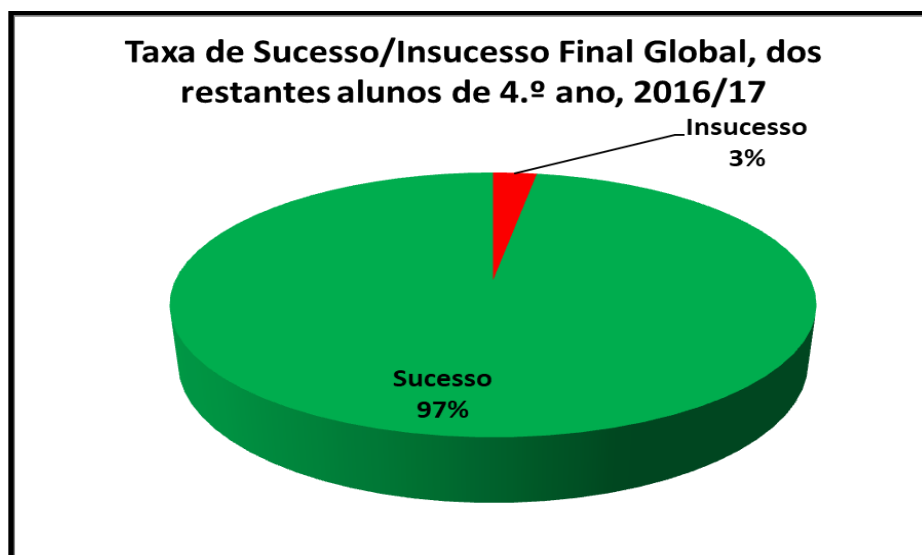
Gráfico 5.44 – Taxa de sucesso/insucesso global dos alunos participantes, no final do ano letivo 2016/2017.



O sucesso global dos alunos participantes foi de 99% e o Insucesso foi de 1%, revelando, logo à partida que, embora não se tenha verificado evolução no sucesso, também não se registou um retrocesso, situação que é bastante comum no ano final do ciclo de ensino.

Os restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola, por seu lado, no final do ano letivo 2016/2017 (82 alunos), demonstraram um ligeiro retrocesso nas taxas de sucesso e de insucesso global, tal como podemos observar no gráfico que se segue.

Gráfico 5.45 – Taxa de sucesso/insucesso global dos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola, no final do ano letivo 2016/2017.



A taxa de sucesso global dos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola situou-se nos 97%, ficando dois pontos percentuais abaixo da atingida pelos alunos participantes. No que respeita à Taxa de Insucesso Global, que se posicionou nos 3%, registou um aumento em 2%, relativamente à dos alunos participantes.

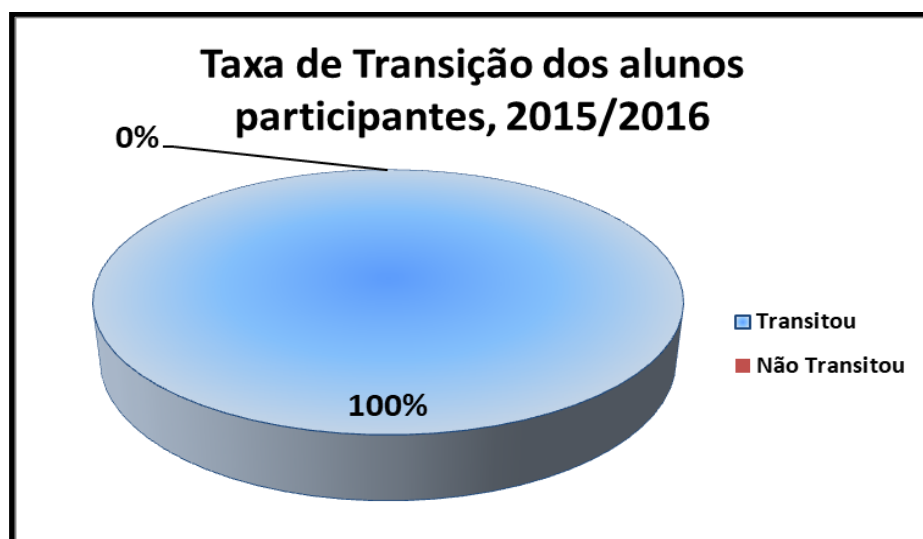
Face ao exposto, podemos aferir que a estratégia organizacional implementada, no contexto estudado, se revelou mais potenciadora de sucesso académico nos alunos que a monodocência. Não obstante, analisaremos, ainda, a taxa de transição dos alunos participantes e faremos sua comparação com os restantes

alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, no sentido de validar, com maior fiabilidade a consistência, as diferenças observadas nos níveis de sucesso.

3.1.1.7. Taxas de transição dos alunos participantes, ao longo da investigação, e comparação com as dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola.

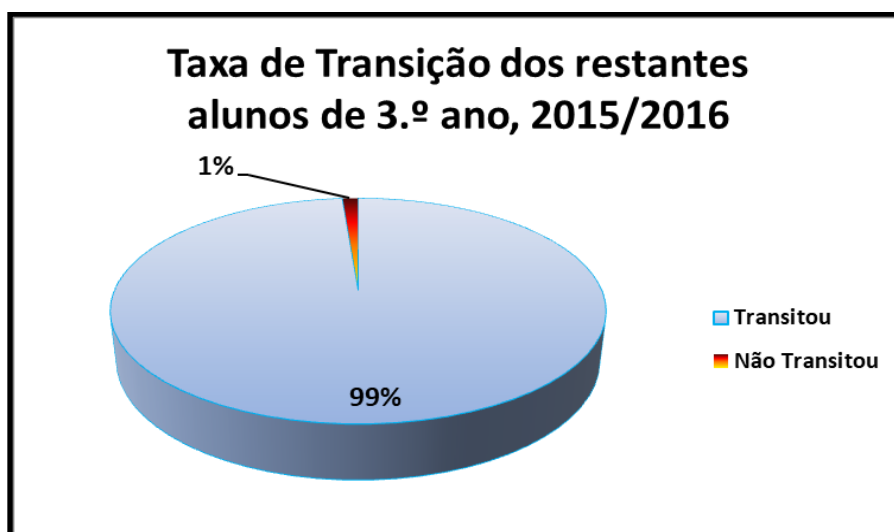
No que respeita à taxa de transição dos alunos participantes no estudo, no ano letivo 2015/2016, podemos verificar que esta foi de 100%, uma vez que não houve nenhum aluno retido destas três turmas no 3.º ano de escolaridade, tal como apresenta o gráfico seguinte.

Gráfico 5.46 – Taxa de transição dos alunos participantes, no ano letivo de 2015/2016.



No que respeita aos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade, a sua taxa de transição foi de 99%, havendo 1% de retenção, em virtude de ter havido um aluno das restantes turmas da escola que não transitou ao 4.º ano de escolaridade, tal como se pode observar através do Gráfico 5.47.

Gráfico 5.47 – Taxa de transição dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola, no ano letivo de 2015/2016.

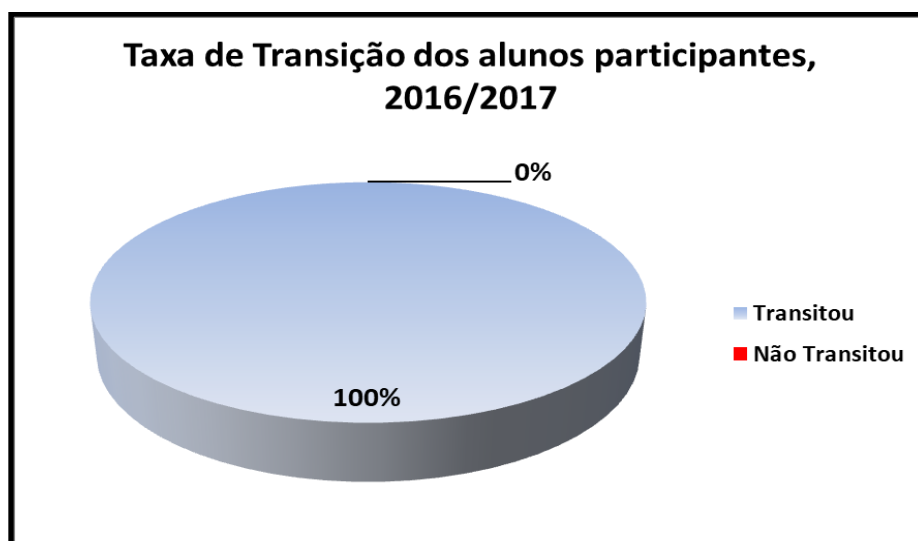


No âmbito da comparação das taxas de transição apresentadas pelos alunos participantes no estudo (100%) e pelos restantes alunos de 3.º ano de escolaridade da escola (99%), as ilações a retirar não se revestem de grande significado, uma vez que apenas um aluno ficou retido num universo de cento e quarenta e seis alunos que frequentaram o 3.º ano na escola, no ano letivo 2015/2016.

Este aspeto, não representando grande contributo à confirmação de que a mudança do regime de monodocência para pluridocência traz benefícios no âmbito da transição de ano de escolaridade, não deixa de ser revelador da evolução meritória que os alunos participantes tiveram em termos académicos, ao longo do ano letivo, já anteriormente por nós analisados. Como tal, não podemos deixar de relevar o facto de que a taxa de transição dos alunos em pluridocência foi superior à dos alunos em monodocência em 1%.

No que concerne ao ano letivo de 2016/2017, último ano de desenvolvimento da nossa investigação, a taxa de transição dos alunos participantes voltou a ser de 100%, como podemos observar no gráfico seguinte.

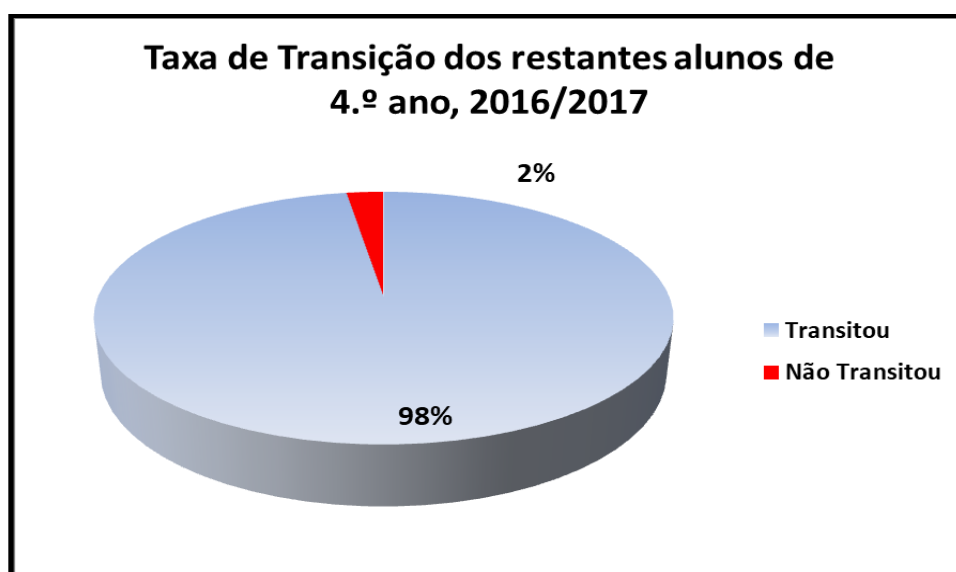
Gráfico 5.48 – Taxa de transição dos alunos participantes na investigação, no ano letivo de 2016/2017.



Salientamos que não se registou qualquer retenção nos alunos participantes, ao longo dos dois anos de desenvolvimento da investigação.

Os restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola, por seu lado, em 2016/2017, alcançaram a taxa de transição que se apresenta no Gráfico 5.49.

Gráfico 5.49 – Taxa de transição dos restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola, no ano letivo de 2016/2017.



Como se pode observar, a taxa de transição alcançada pelos restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola situou-se nos 98%, sendo que se registou a retenção de dois alunos em 82, representando uma percentagem de 2%.

Deste modo, destacamos que a taxa de transição dos alunos participantes, no final do estudo, foi dois pontos percentuais acima da atingida pelos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola.

Podemos, assim, comprovar os resultados relevados nos pontos anteriores ao nível da evolução dos resultados escolares dos alunos participantes e das taxas de sucesso por eles atingidas, atestando que a mudança na organização do trabalho escolar no 1.º CEB para uma dinâmica de equipa educativa propiciou uma melhoria nos desempenhos, capacidades e competências destes alunos.

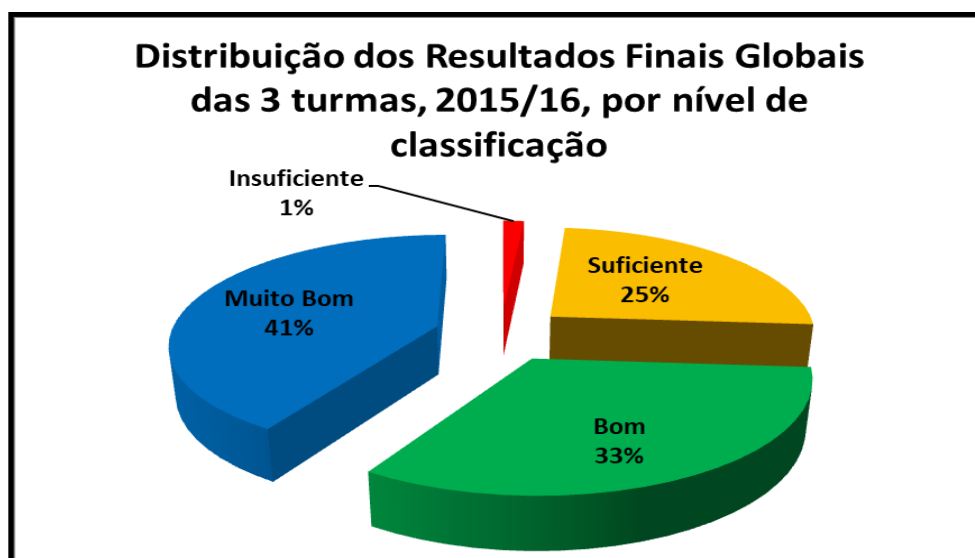
Dado que a análise aos resultados e desempenhos académicos dos alunos participantes não se limitou à monitorização do seu nível de sucesso, da sua evolução e da sua transição, avançamos, de seguida, para a apresentação e análise dos resultados numa perspetiva de vislumbrar qual o efeito desta mudança na qualidade do sucesso académico dos alunos intervencionados.

3.1.1.8. Evolução da qualidade do sucesso académico dos alunos participantes, ao longo da investigação, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.

Partindo do pressuposto que a ação desenvolvida pela equipa educativa envolvida na presente investigação se focou não só na obtenção de sucesso académico para todos os alunos participantes, mas também na melhoria da qualidade desse sucesso, convém aprofundar a análise dos resultados nessa dimensão.

Os resultados que apresentamos resultam da junção dos resultados escolares obtidos pelos alunos participantes, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, por nível de classificação atingido e por ano letivo, de forma a possibilitar a verificação da existência, ou não, de evolução na qualidade do seu sucesso académico, ao longo dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017.

Gráfico 5.50 – Distribuição dos resultados escolares dos alunos participantes, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2015/2016.



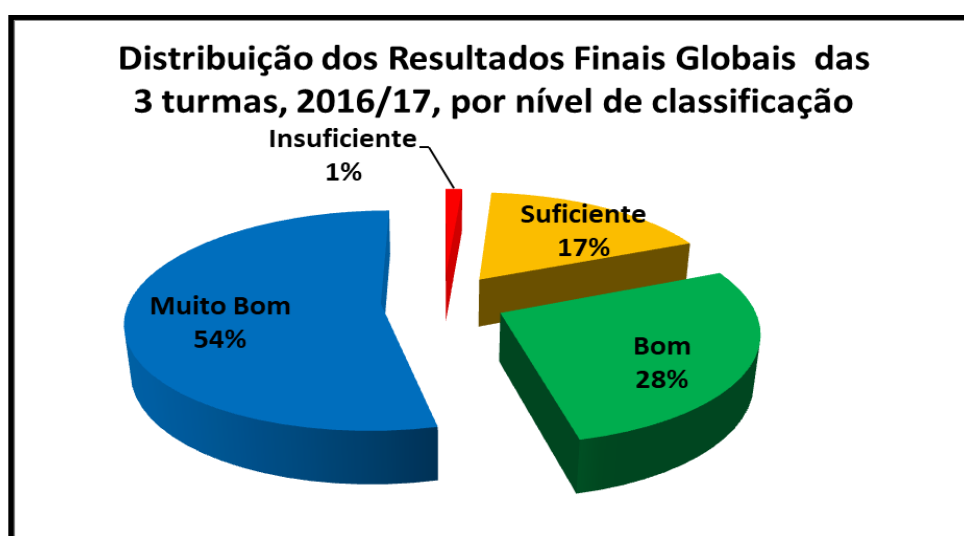
Através da análise do gráfico podemos considerar que os resultados globais obtidos pelos alunos participantes no estudo, no final de 2015/2016, se concentraram no nível Muito Bom, cuja parcela atinge uma percentagem total de 41% das classificações registadas na pauta.

As percentagens correspondentes aos níveis Bom e Suficiente, 33% e 25% respetivamente, também merecem destaque, em comparação com a percentagem de alunos que obtiveram níveis Insuficiente na avaliação sumativa final de ano letivo (1%).

Outro aspeto a relevar, a partir da análise das percentagens apresentadas no Gráfico 5.50, relaciona-se com a qualidade do sucesso atingido pelos alunos participantes do estudo. Se procedermos à conjugação das percentagens relativas às classificações de Bom (33%) e Muito Bom (41%), verificamos que 74% dos alunos participantes no estudo conseguiram atingir níveis de sucesso com qualidade, nas diferentes áreas disciplinares.

Passamos, então, à apresentação da distribuição dos resultados dos mesmos alunos, por nível de classificação, no final do segundo e último ano de desenvolvimento da investigação (2016/2017), constantes no gráfico que se segue.

Gráfico 5.51 – Distribuição dos resultados escolares dos alunos participantes, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2016/2017.



Como podemos observar, as distribuições dos níveis de classificação alcançados pelos alunos participantes, no final do estudo, revelam uma melhoria significativa em relação ao primeiro ano de investigação.

O nível Muito Bom atingiu uma percentagem de 54%, marcando um aumento de 13% face ao ano anterior, e o nível Bom englobou 28% das classificações obtidas, registando uma diminuição em 5% em relação a 2015/2016. O nível Suficiente abarcou apenas 17% dos níveis obtidos pelos alunos, menos 8% que no ano anterior, enquanto se manteve a percentagem relativa ao nível Insuficiente (1%).

Mais uma vez verificamos que a parcela mais alargada do gráfico pertence ao nível de classificação Muito Bom, consolidando o nível de qualidade do sucesso dos alunos participantes na investigação. Se agruparmos as percentagens relativas aos alunos que atingiram classificações de Muito Bom (54%) e Bom (28%), constatamos que a grande maioria dos alunos (82%) conseguiram atingir níveis de

sucesso com elevada qualidade no final do estudo, representando uma melhoria de 8% em relação ao ano letivo de 2015/2016.

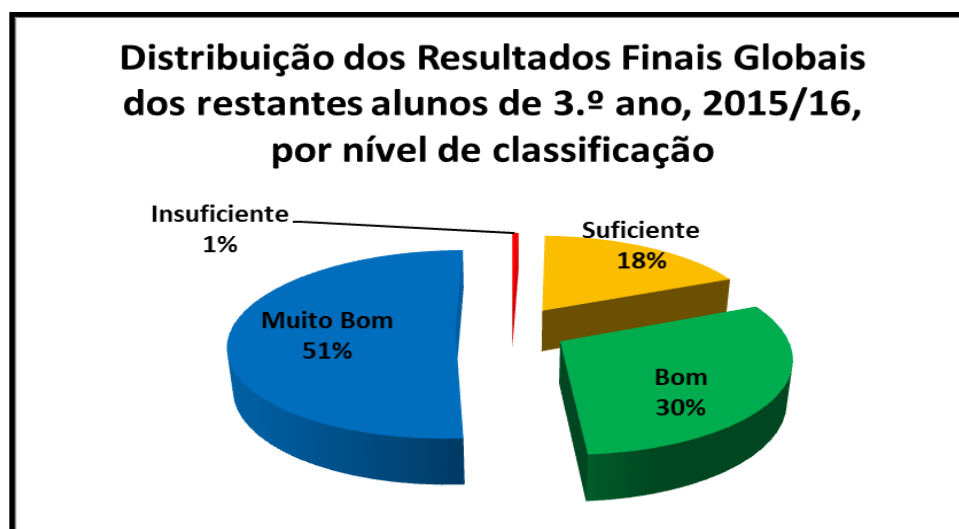
Faremos, de seguida, a análise e tratamento dos dados referentes à qualidade do sucesso obtido pelos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade dos alunos participantes, com o intuito de verificar se a este nível voltamos a atestar que a implementação de equipas educativas no 1.º CEB pode constituir uma mais-valia para os alunos, em termos académicos.

3.1.1.9. Comparação da qualidade do sucesso académico dos alunos participantes com os restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, em 2015/2016 e 2016/2017, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB.

Os resultados que apresentamos de seguida emergem do somatório dos resultados escolares obtidos pelos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, por nível de classificação atingido e por ano letivo, permitindo verificar a qualidade do seu sucesso e comparar com a dos alunos participantes no estudo, ao longo dos anos letivos de 2015/2016 e de 2016/2017.

O Gráfico 5.52 apresenta a distribuição dos resultados escolares dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, por nível de classificação, no final do ano letivo 2015/2016.

Gráfico 5.52 – Distribuição dos resultados escolares dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2015/2016



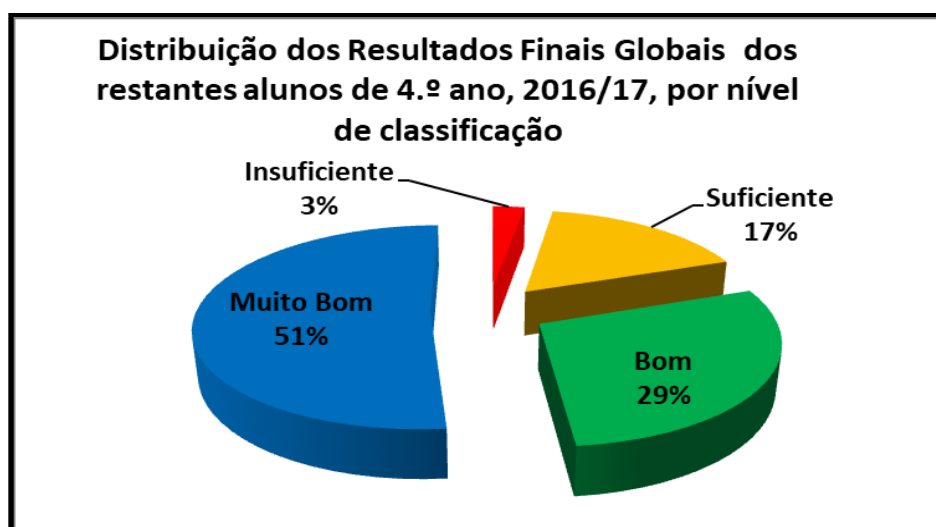
Pela observação do gráfico podemos confirmar que os resultados globais obtidos pelos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade da escola, no final de 2015/2016, se revelaram de elevada qualidade, concentrando no nível Muito Bom 51% das classificações registadas na pauta, assinalando dez pontos percentuais acima das atingidas pelos alunos participantes no estudo.

O nível Bom também merece relevo com 30% dos alunos a atingir resultados deste nível, embora se tenham situado 3% abaixo das classificações Bom obtidas pelos alunos participantes. A percentagem de alunos que obtiveram níveis Suficiente (18%) situou-se abaixo da conseguida pelos alunos participantes na investigação em 7% e a percentagem de níveis Insuficientes (1%) foi igual.

Se procedermos de igual modo à junção das percentagens relativas aos alunos que atingiram classificações de Muito Bom (51%) e Bom (30%), verificamos que 81% dos restantes alunos do 3.º ano de escolaridade da escola conseguiram atingir níveis de sucesso com elevada qualidade, nas diferentes áreas disciplinares, o que revela que a qualidade do sucesso destes alunos, em 2015/2016, foi superior à dos alunos participantes em 7%.

Avançamos, agora, para a análise da distribuição dos resultados dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade, por nível de classificação, no final do último ano de desenvolvimento da investigação (2016/2017), que se apresentam no gráfico que se segue.

Gráfico 5.53 – Distribuição dos resultados escolares dos restantes alunos de 4.º ano de escolaridade da escola, por nível de classificação, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, no final do ano letivo de 2016/2017.



Como podemos verificar, a distribuição dos níveis de classificação alcançados pelos restantes alunos, no final de 2016/2017, revelaram um ligeiro retrocesso em relação ao ano letivo anterior, embora tenham mantido uma elevada qualidade.

O nível Muito Bom atingiu uma percentagem de 51%, marcando uma diminuição de 3% face ao obtido no ano anterior e ficando três pontos percentuais abaixo da percentagem atingida pelos alunos participantes no estudo em 2016/2017. O nível Bom englobou 29% das classificações obtidas, registando uma diminuição em 1% em relação a 2015/2016, mas ficando 1% acima da percentagem alcançada pelos alunos participantes no final da investigação. O nível Suficiente abarcou apenas 17% dos níveis obtidos pelos alunos, menos 1% que no ano anterior, mas igualando a percentagem obtida pelos alunos participantes.

No que respeita ao nível Insuficiente (3%), este registou um aumento de 2% em relação ao obtido por estes alunos no ano letivo anterior e situou-se dois pontos percentuais acima do conseguido pelos alunos participantes no estudo, em 2016/2017.

Se procedermos, novamente, à união das percentagens relativas aos alunos que atingiram classificações de Muito Bom (51%) e Bom (29%), verificamos que a grande maioria dos restantes alunos do 4.º ano de escolaridade da escola (80%) conseguiram atingir níveis de sucesso com bastante qualidade. Todavia, esta percentagem situou-se 2% abaixo da alcançada pelos alunos participantes no final do estudo (82%), permitindo aferir que a mudança organizacional implementada pela investigação, nesta realidade educativa, potenciou uma melhoria significativa na qualidade do sucesso dos alunos, comparativamente com os restantes alunos nos quais não se aplicou a reorganização.

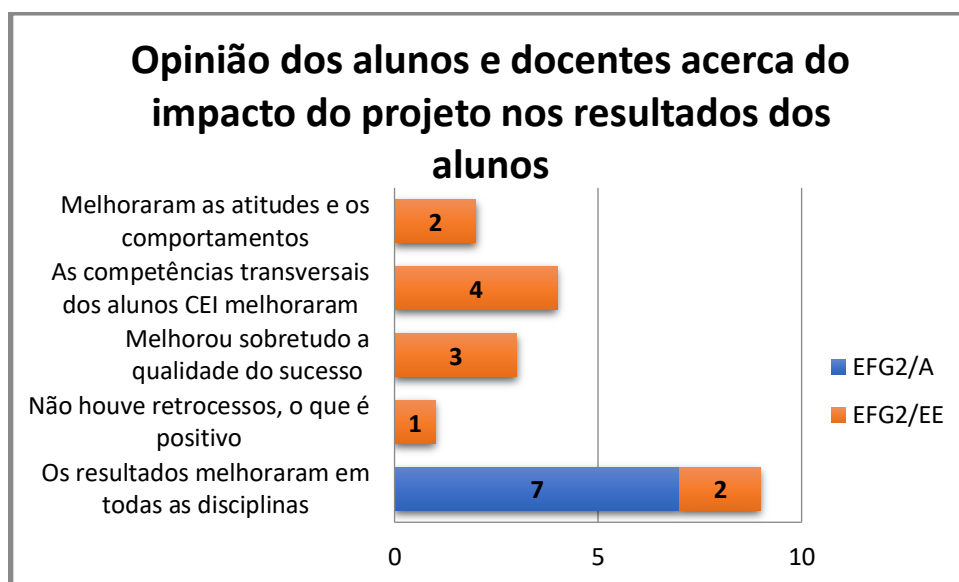
Em relação ao impacto do projeto investigativo nos resultados escolares dos alunos, os diferentes grupos de participantes tiveram oportunidade de manifestar as suas opiniões e de formular os seus juízos de valor, através dos diferentes momentos de recolha de dados em que participaram. Prosseguimos com a sua apresentação.

3.1.1.10. Representações dos participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos.

No que respeita às representações e opiniões dos participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos, os resultados que passamos a apresentar foram recolhidos através da EFG2/A, da EFG2/EE e do Q2.

De acordo com as declarações prestadas pelos alunos e pelas docentes nas entrevistas em *focus group* realizadas no final do projeto investigativo, o impacto da investigação nos resultados escolares foi abrangente e notório, tal como podemos observar no Gráfico 5.54.

Gráfico 5.54 – Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo nos resultados dos alunos, recolhidas nas EFG2/A e EFG2/EE.

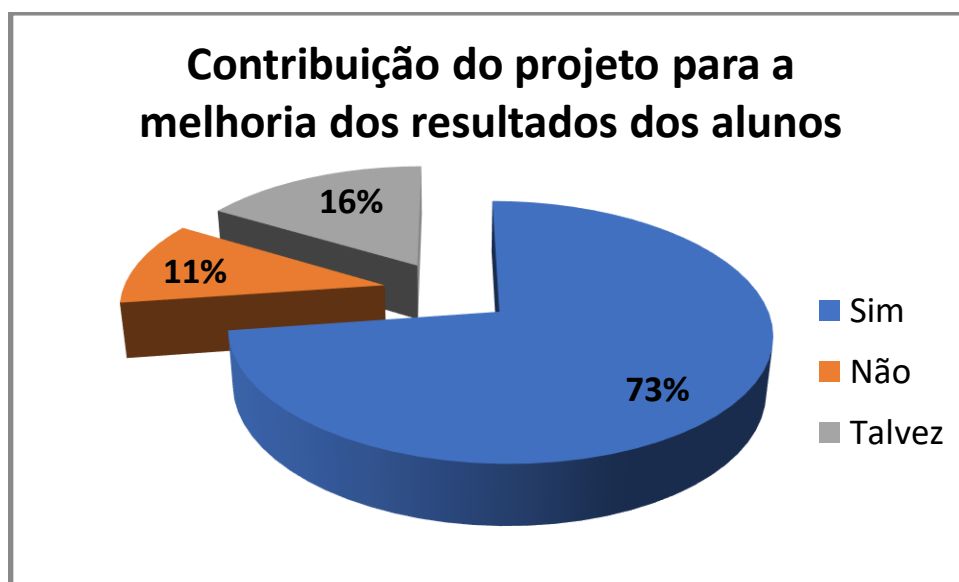


Realçamos que alunos e docentes consideraram que “os resultados melhoraram em todas as disciplinas”, reforçando por nove vezes esta ideia, sete das quais sendo proferidas pelos alunos. Aferimos, então, que o impacto que os alunos sentiram a este nível foi bastante intenso, pois foi o único aspeto que referiram.

Já as docentes da equipa educativa salientaram variados outros níveis de melhoria dos resultados dos alunos, tais como a melhoria nas competências transversais dos alunos com CEI (quatro referências), na qualidade do sucesso dos discentes (três enunciações) e nas suas atitudes e comportamentos (duas declarações). Referiram, ainda, apenas uma vez, que a inexistência de retrocessos foi igualmente considerada um aspeto positivo no âmbito do impacto da investigação nos resultados escolares dos alunos.

Os E.E., quando questionados no Q2 acerca da contribuição da organização do processo de ensino em equipa educativa para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, as opiniões recolhidas distribuíram-se da seguinte forma:

Gráfico 5.55 – Distribuição das opiniões dos E.E. participantes acerca da contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, recolhidas no Q2.

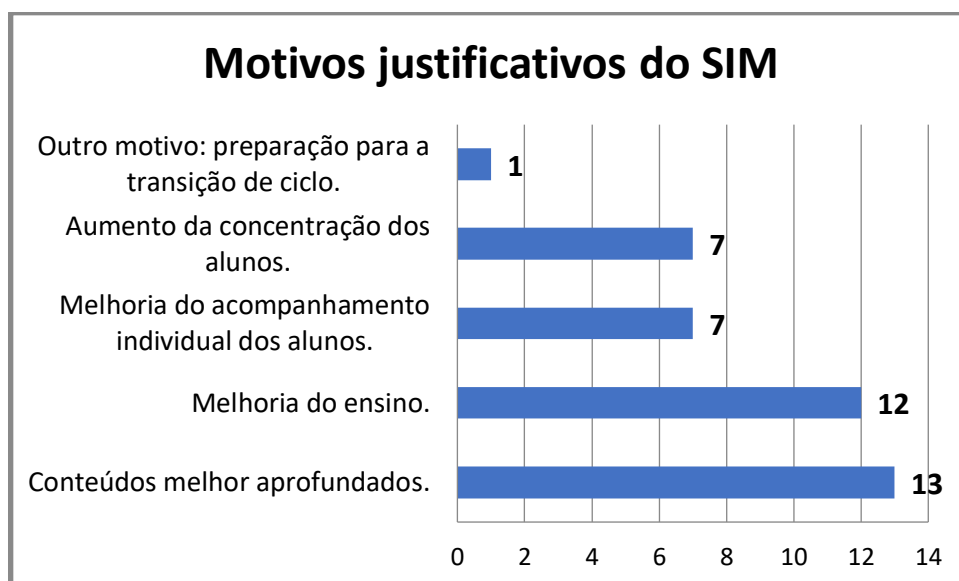


De acordo com os dados expressos no Gráfico 5.55, a maioria dos E.E. reconheceram que o projeto investigativo desenvolvido contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos (73%), 11% defenderam que não contribuiu e 16% consideraram que talvez tenha contribuído.

De realçar que se registou um aumento significativo dos E.E. que consideraram que a investigação desenvolvida contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos em relação aos dados recolhidos no Q1 (11%). Este aumento revelou uma evolução muito positiva das opiniões destes participantes, principalmente porque essa percentagem resultou da diminuição em 6% dos indecisos e em 5% dos respondentes que optaram pela negativa um ano antes.

Os motivos justificativos apresentados pelos quarenta E.E. que reconheceram que o projeto investigativo contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos distribuíram-se de acordo com os dados constantes no gráfico que se segue.

Gráfico 5.56 – Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.

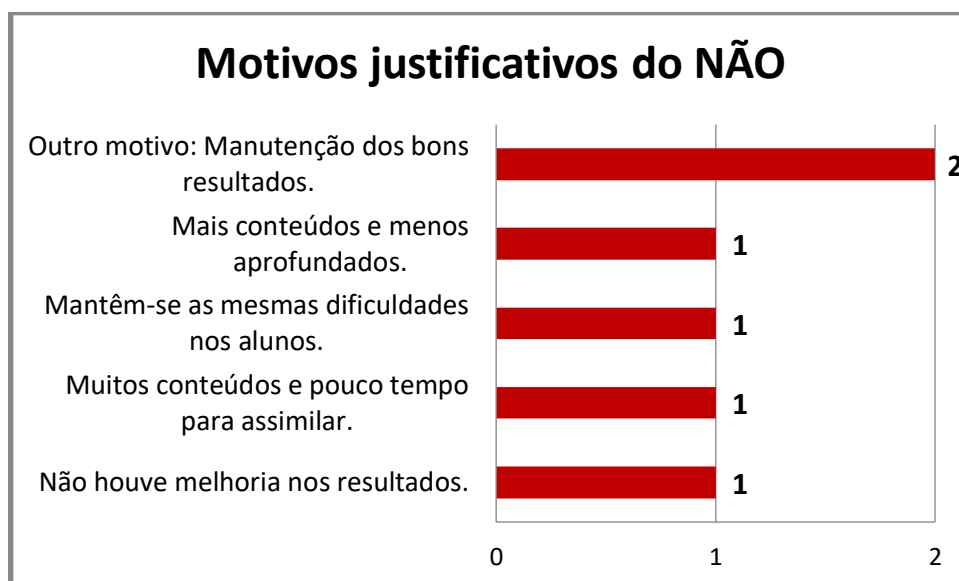


Através da observação do gráfico anterior podemos verificar que 13 E.E. consideraram que os resultados dos alunos melhoraram porque os conteúdos disciplinares foram melhor aprofundados neste modelo de organização, doze deles acharam que se deveu à “melhoria do ensino”, sete dos inquiridos relacionaram os resultados com a “melhoria do acompanhamento individual dos alunos” e outros sete respondentes apontaram o “aumento da concentração dos alunos” como motivo justificativo da melhoria dos resultados escolares dos alunos perante o projeto.

Apenas um E.E. apresentou *outro motivo* que não as opções apresentadas defendendo que a melhoria dos resultados escolares dos alunos decorreu da melhor “preparação para a transição de ciclo” de ensino proporcionada pelo projeto investigativo.

Os motivos justificativos apresentados pelos seis E.E. que defenderam que o projeto investigativo não contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos, embora representando as concepções de uma minoria, levantaram alguns detalhes antagónicos em relação aos anteriores e distribuíram-se de acordo com os dados do Gráfico 5.57.

Gráfico 5.57 – Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.

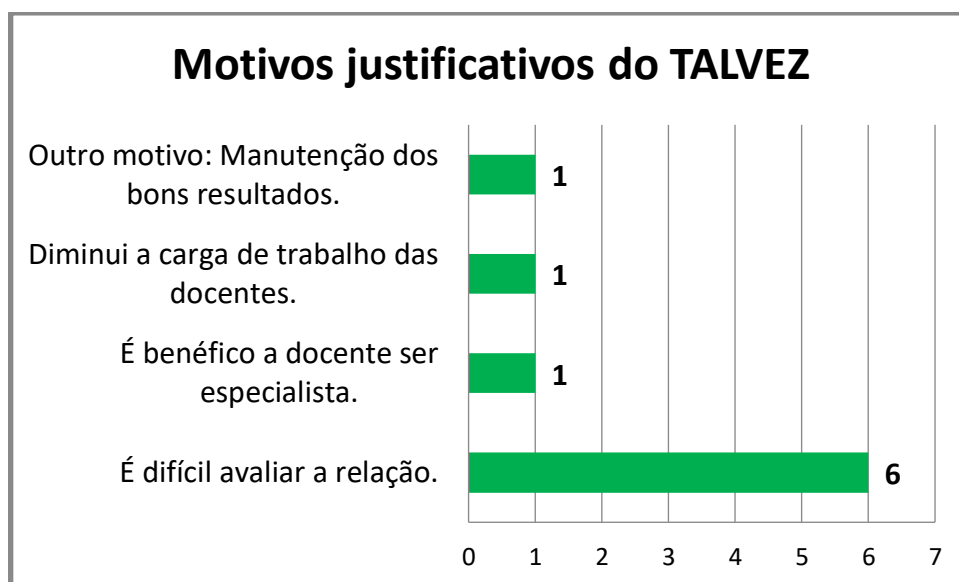


Como podemos observar no gráfico, cada uma das quatro opções de resposta colocadas à disposição dos E.E. foram selecionadas apenas por um deles. Os restantes dois inquiridos optaram por acrescentar a sua opinião referindo que se registou a “manutenção dos bons resultados” anteriores.

Assim, estes E.E. consideraram que o projeto investigativo não contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos participantes porque houve “mais conteúdos e menos aprofundados”, porque se mantêm “as mesmas dificuldades” nos discentes, porque foram lecionados “muito conteúdos [em] pouco tempo para os assimilar” e porque “não houve melhoria nos resultados”.

Em relação aos motivos justificativos apresentados pelos nove E.E. que consideraram a possibilidade de o projeto investigativo ter contribuído para a melhoria dos resultados dos alunos, os mesmos foram consistentes com a dúvida declarada por estes participantes e podem ser observados no gráfico seguinte.

Gráfico 5.58 – Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para a melhoria dos resultados dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.



De acordo com os dados expressos no Gráfico 5.58, dois terços destes E.E. (seis) consideraram difícil avaliar a relação existente entre a melhoria dos resultados dos alunos participantes e a implementação do projeto investigativo.

Os restantes três respondentes distribuíram as suas opiniões pelas duas restantes opções de resposta e pela opção *outro motivo*, nomeadamente, defendendo ser benéfico para o ensino a professora ser especialista (um), realçando a diminuição da “carga de trabalho das docentes” (um) e destacando a “manutenção dos bons resultados” anteriores (um).

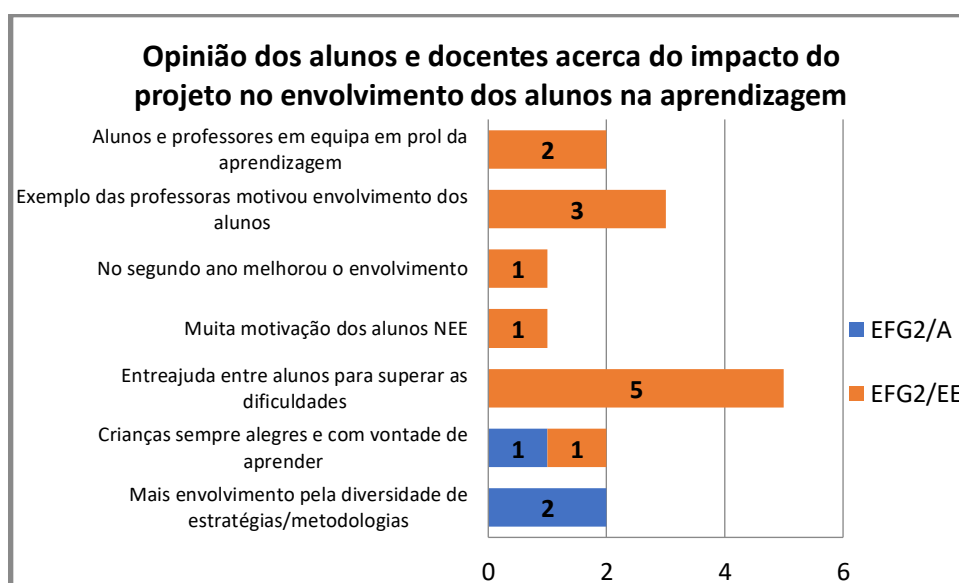
Face ao exposto, podemos concluir que os alunos, as docentes e a grande maioria dos E.E. participantes consideraram que o projeto investigativo desenvolvido teve um impacto muito positivo nos resultados escolares dos discentes, a vários níveis e devido a variados fatores, confirmando com as suas sensibilidades e perceções a melhoria dos desempenhos escolares e da qualidade do sucesso académico atingido pelos alunos participantes, acima comprovada na análise efetuada nos pontos 3.1.1.1. a 3.1.1.9..

3.1.2. No envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

No que concerne às opiniões dos diferentes grupos de participantes no estudo acerca do impacto do projeto investigativo no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, os resultados que apresentamos foram recolhidos no final do 3.º ciclo de IA, através das entrevistas em grupo realizadas aos alunos e à equipa docente e do Q2 aplicado aos E.E..

A partir dos discursos dos alunos e das docentes foi sintetizada a informação constante no Gráfico 5.59.

Gráfico 5.59 – Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, recolhidas nas EFG2/A e EFG2/EE.



Podemos destacar nestes dados o consenso entre alunos e equipa educativa em relação à atitude jovial revelada pelos alunos ao longo do projeto investigativo, bem como à postura comprometida com a aprendizagem que manifestaram sempre, aspeto que foi referido por uma vez por cada um destes grupos de participantes.

Os alunos acrescentaram, por duas vezes, que o seu maior envolvimento decorreu do interesse motivado pela diversidade de estratégias e metodologias de ensino empregues pelas diferentes docentes da equipa ao longo do estudo.

As docentes, neste âmbito, destacaram o nível de entreajuda dos alunos das três turmas e o empenho de todos para que fossem superadas as suas dificuldades e atingido o sucesso global nas diferentes disciplinas, ao longo da investigação (cinco afirmações), sendo que consideraram que o exemplo de coesão e envolvimento das docentes assumiu um carácter impulsionador destas atitudes nos discentes (três referências).

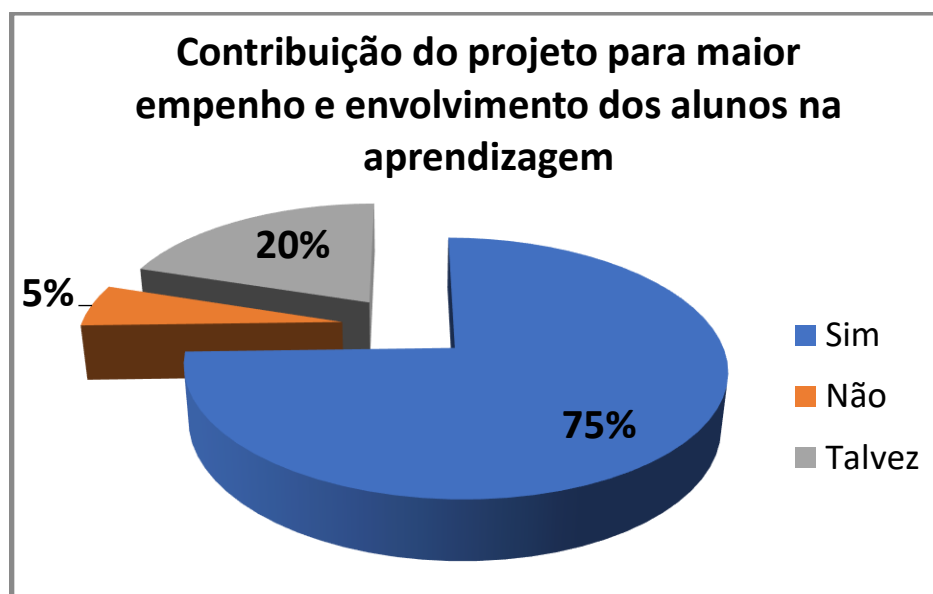
A equipa educativa realçou, ainda, que se verificou um nível de coesão bastante elevado entre docentes e alunos no sentido da melhoria da aprendizagem, tendo todos funcionado como uma “equipa” empenhada nesse propósito (duas enunciações). Foi, ainda, salientada a elevada “motivação dos alunos NEE” e as docentes referiram que “no segundo ano melhorou o envolvimento” dos alunos, com uma enunciação cada.

O ponto de vista dos E.E. confirmou e reforçou as opiniões dos alunos e da equipa educativa, acrescentando-lhes uma visão “exterior”, mais alargada e ao mesmo tempo menos comprometida, de todo o processo de aprendizagem.

Nesta dimensão, a grande maioria dos E.E. declararam que, na sua opinião, o projeto investigativo contribuiu para um maior empenho e envolvimento dos discentes no seu processo de aprendizagem (75%), enquanto apenas 5% deles afirmaram que não se registou tal contribuição e 20% ponderaram a existência de relação entre o projeto investigativo e a reação dos seus educandos face à aprendizagem nos dois anos letivos intervencionados.

Estes resultados encontram-se registados, para melhor análise, no gráfico que se segue.

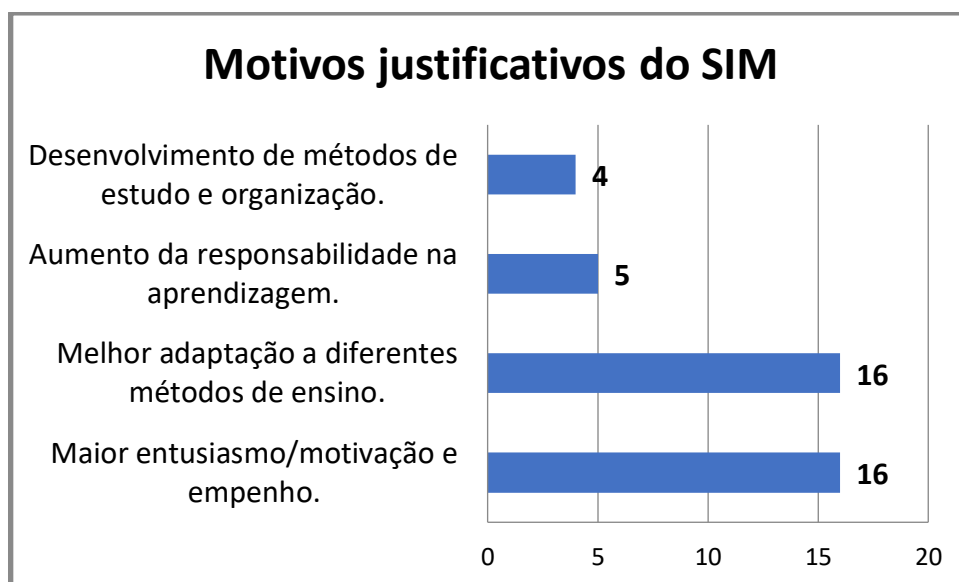
Gráfico 5.60 – Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, recolhidas no Q2.



Devemos realçar que se registou uma diminuição em 10% nos E.E. que optaram pelo NÃO relativamente ao registado no Q1, tendo esta percentagem sido acrescentada em 1% à opção TALVEZ e 9% ao SIM no Q2. Consideramos que este aspeto marcou uma evolução bastante positiva nas opiniões deste grupo de participantes relativamente às potencialidades do estudo nesta dimensão.

No que respeita à apresentação dos motivos justificativos enunciados pelos E.E. para a sua perceção de que o projeto investigativo despoletou um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, os quarenta e um dos inquiridos que expressaram esta opinião, afirmaram tê-lo feito pelas razões constantes no Gráfico 5.61.

Gráfico 5.61 – Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.



Tal como se pode observar, trinta e dois dos quarenta e um inquiridos (78,1%) repartiram igualmente as suas opiniões considerando que se registou um aumento no envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem devido a um “maior entusiasmo/motivação e empenho” (dezasseis) e uma “melhor adaptação a diferentes métodos de ensino” (dezasseis).

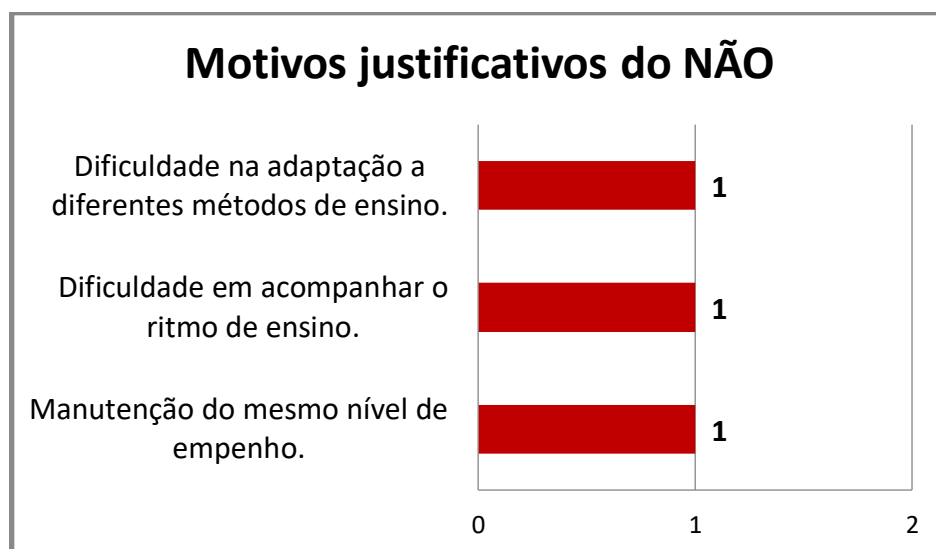
Cinco E.E. justificaram o seu parecer com o “aumento da responsabilidade na aprendizagem” e os restantes quatro com o “desenvolvimento de métodos de estudo e organização” nos discentes.

Registou-se, novamente, a confirmação das ideias expostas pelos pais e encarregados de educação no Q1, dando consistência aos dois principais motivos justificativos de uma evolução positiva do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem decorrente da investigação em curso.

No que concerne aos motivos justificativos apresentados pelos três inquiridos que consideraram que o projeto investigativo não contribuiu para um maior

envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, os mesmos distribuíram-se de forma dispersa, tal como podemos observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.62 – Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.

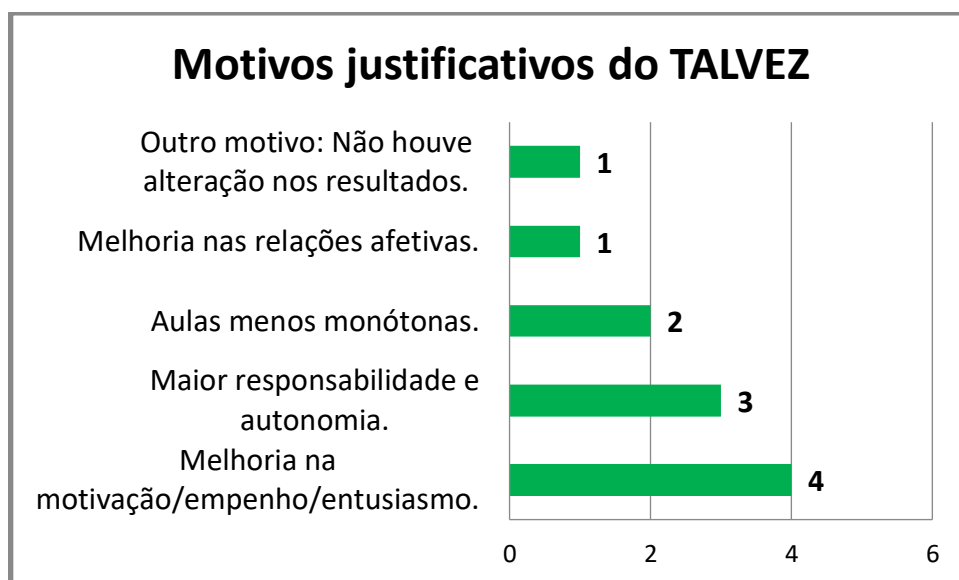


Podemos verificar pelo gráfico acima que cada um dos E.E. selecionou uma opção de resposta diferente, repartindo-se as opiniões pela “manutenção do mesmo nível de empenho”, pela “dificuldade em acompanhar o ritmo de ensino” e pela “dificuldade na adaptação a diferentes métodos de ensino” sentida pelos discentes.

A dispersão verificada não permitiu confirmar as opiniões mais relevantes recolhidas no Q1, embora se possa considerar que, no momento final da investigação, se tenha tratado de motivos de carácter mais individualizado.

Em relação aos E.E. que optaram pelo TALVEZ nesta dimensão, os motivos justificativos da sua opinião são os que se podem observar no Gráfico 5.63.

Gráfico 5.63 – Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, enunciados pelos E.E. no Q2.



A partir da análise deste gráfico podemos verificar que quatro destes E.E. (36,4%) justificaram a sua opinião com a “melhoria na motivação/empenho/entusiasmo” dos alunos, três optaram por relevar a sua “maior responsabilidade e autonomia” e dois respondentes destacaram o facto das “aulas [serem] menos monótonas” no âmbito do projeto investigativo.

Os restantes dois E.E. que declararam acreditar na possibilidade da contribuição da investigação para o aumento do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem legitimaram a sua ideia com a “melhoria nas relações afetivas” e com a manutenção dos resultados escolares anteriores, respetivamente.

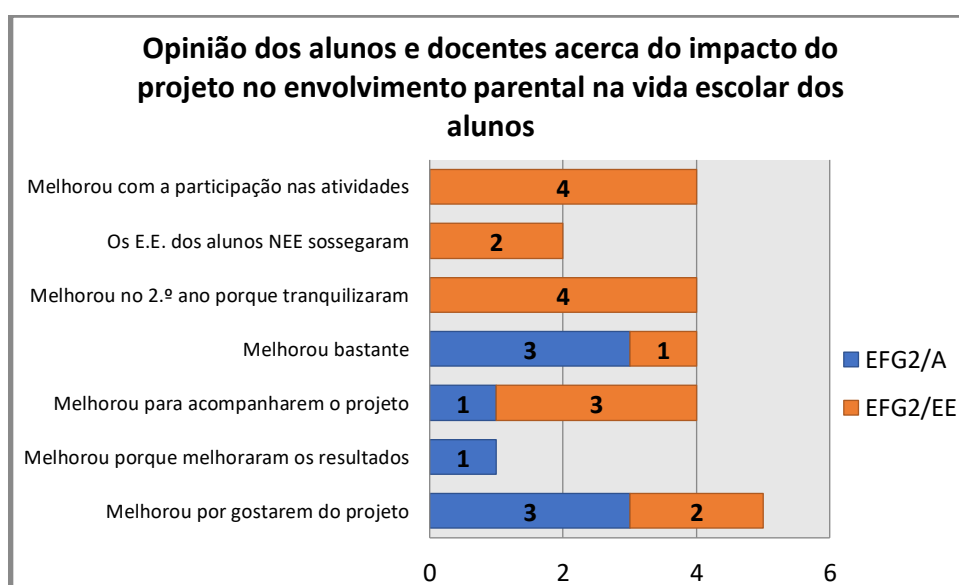
Estes dados permitiram comprovar as conceções mais significativas reveladas pelos pais e encarregados de educação no Q1, para além de reforçarem algumas das razões enunciadas pelos E.E. que manifestaram acreditar que o projeto investigativo teve um impacto positivo no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e no ambiente afetivo emocional vivido pelos alunos (apresentado nos pontos referentes ao 2.º ciclo de IA).

Atendendo aos resultados apresentados podemos, pois, concluir que todos os grupos de participantes no estudo reconheceram um impacto muito positivo do projeto investigativo no aumento do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

3.1.3. No envolvimento parental na vida escolar dos alunos.

Quanto ao impacto do projeto investigativo no envolvimento parental na vida escolar dos alunos, os resultados recolhidos a partir das entrevistas EFG2/A e EFG2/EE permitem-nos verificar um consenso generalizado entre discentes e docentes de que tal impacto foi muito positivo, abrangendo várias dimensões, tal como podemos observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.64 – Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no envolvimento parental na vida escolar dos alunos, acedidas através das EFG2/A e EFG2/EE.

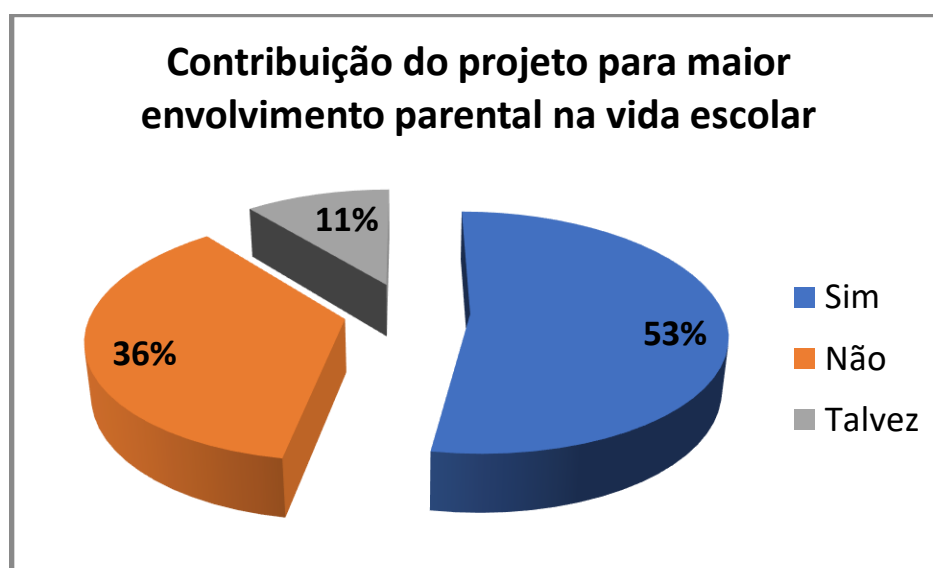


As opiniões que se destacam refletem uma melhoria no envolvimento parental motivada por “gostarem do projeto” (cinco) e para efetuarem um acompanhamento próximo do mesmo (quatro). Também podemos realçar que “melhorou bastante” de forma global (quatro) e que a “participação nas atividades” de ligação escola/família beneficiou essa melhoria (quatro).

As docentes da equipa educativa salientaram que no segundo ano de investigação o envolvimento parental foi mais notório “porque [os E.E.] tranquilizaram” (quatro) e que “os E.E. dos NEE sossegaram” (dois). Os alunos acrescentaram, ainda, que o envolvimento parental melhorou em sequência da melhoria verificada nos seus resultados escolares (um).

Os E.E., por seu lado, não foram tão consensuais quanto à contribuição do projeto investigativo para o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos, como podemos aferir pelos resultados obtidos a partir do Q2, que se distribuíram da seguinte forma:

Gráfico 5.65 – Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, recolhidas no Q2.

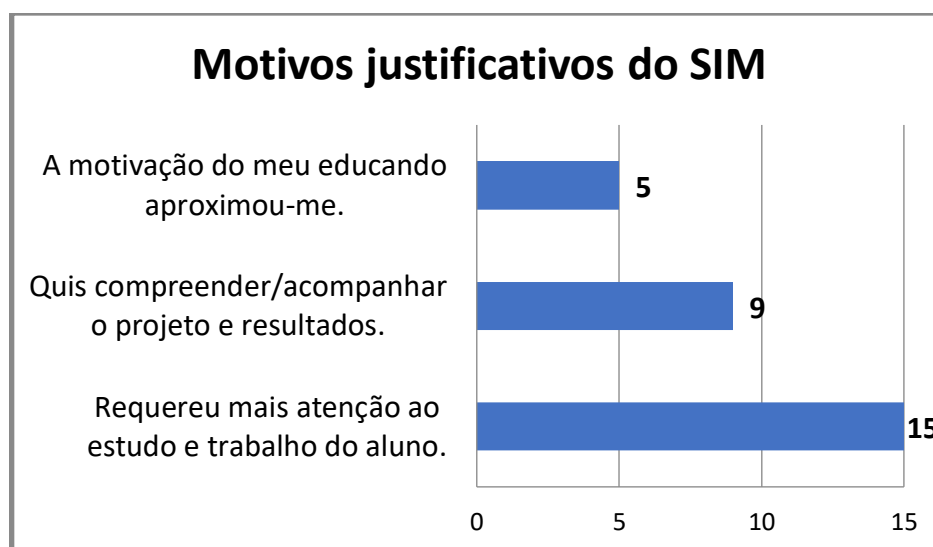


Como se pode observar no gráfico 5.65, apenas cerca de metade dos E.E. (53%) revelou considerar que o projeto investigativo contribuiu para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, enquanto 36% dos inquiridos declararam achar que não contribuiu e os restantes 11% manifestaram colocar essa possibilidade, sem certezas.

Neste âmbito registou-se uma alteração importante nos dados obtidos, uma vez que as percentagens relativas ao SIM e ao NÃO inverteram as suas posições de destaque, em relação ao Q1. Se, no Q1, a maioria das opiniões pendeu para a não contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental, no Q2, aplicado no final da investigação, metade dos E.E. defenderam que contribuiu.

Dos vinte e nove inquiridos que afirmaram considerar que a investigação contribuiu para a sua aproximação às dinâmicas escolares, cerca de metade (quinze) justificou a sua opinião com o facto do projeto investigativo ter requerido mais atenção da sua parte ao estudo e ao trabalho do seu educando, nove respondentes declararam que se envolveram mais porque quiseram “compreender/acompanhar o projeto e resultados” e cinco revelaram que “a motivação do meu educando aproximou-me”, tal como se pode observar no gráfico que se segue.

Gráfico 5.66 – Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida dos alunos, facultados pelos E.E. no Q2.



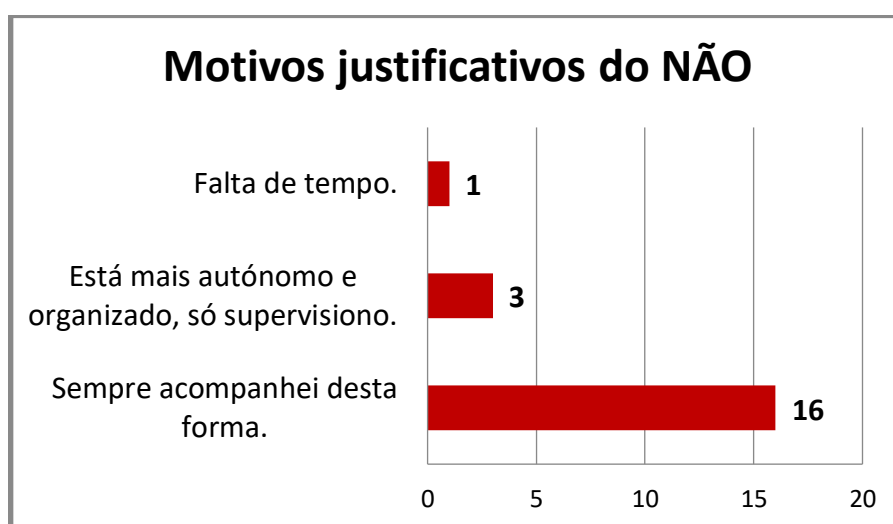
Mais uma vez foram reforçadas as opiniões mais expressivas dos E.E. recolhidas no Q1, com efetivo destaque para a atenção ao estudo e trabalho dos alunos que a investigação requereu da sua parte (quinze). A necessidade de compreender e acompanhar o desenvolvimento do projeto investigativo e dos resultados foi enunciada por nove E.E. e cinco deles referiram que a sua aproximação se

relacionou com a motivação dos seus educandos pela aprendizagem e pela investigação.

Salientamos que estes aspetos convergem para algumas das opiniões expressas pelos alunos e pelas docentes da equipa educativa.

Os vinte E.E. que afirmaram considerar que o projeto investigativo não proporcionou um maior envolvimento parental na vida escolar apresentaram os motivos justificativos da sua opinião que se encontram expressos no Gráfico 5.67.

Gráfico 5.67 – Motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.

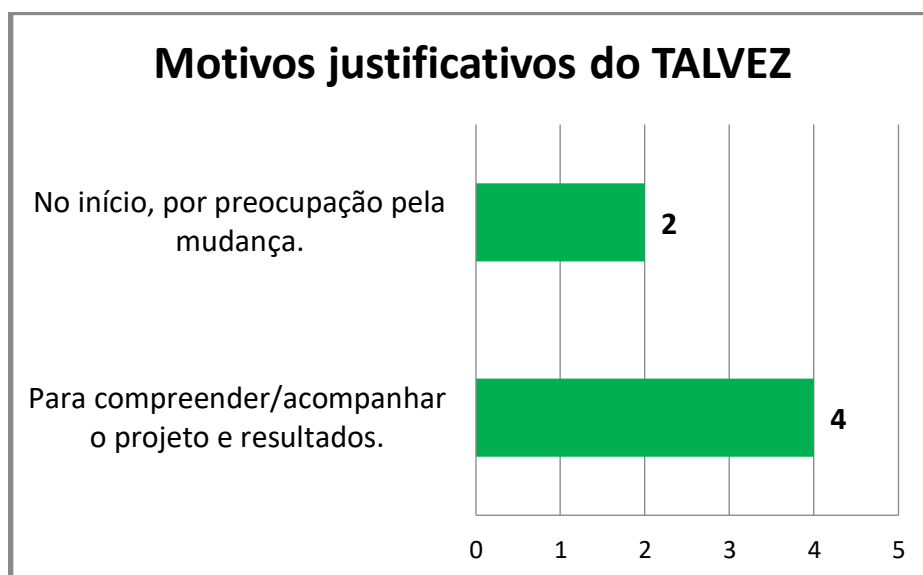


Podemos destacar que dezasseis E.E. (80%) fundamentaram a sua opinião no facto de sempre terem acompanhado da mesma forma a vida escolar dos seus educandos, enquanto três deles referiram que apenas necessitaram supervisionar uma vez que o seu educando estava “mais autónomo e organizado” e um dos respondentes mencionou a “falta de tempo” como condicionante ao seu envolvimento na vida escolar do seu educando.

Acrescentamos que estes resultados fortaleceram as conceções mais expressivas defendidas por estes participantes no Q1, realizado no final do 2.º ciclo de IA.

Por último, dos seis inquiridos que consideraram a possibilidade do projeto investigativo ter contribuído para um maior envolvimento da sua parte na vida escolar dos alunos, dois terços (quatro) declararam que se aproximaram “para compreender/acompanhar o projeto e resultados” e os restantes dois referiram que o fizeram apenas “no início, por preocupação pela mudança”, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.68 – Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para um maior envolvimento parental na vida escolar dos alunos, enunciados pelos E.E. no Q2.



Pudemos, por um lado, assistir ao reforço dos motivos mais significativos levantados pelos E.E. que optaram pela possibilidade de contribuição da investigação para o seu envolvimento no Q1 e, por outro, ver consolidadas algumas razões enunciadas para o aumento do envolvimento parental acima apresentadas.

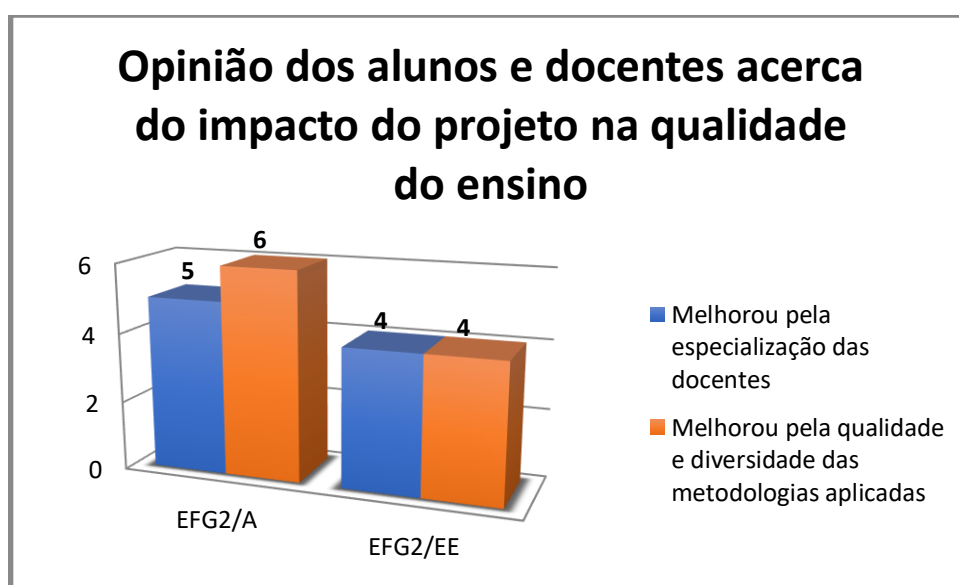
Posto isto, concluímos que se verificou um aumento do envolvimento parental na vida escolar dos alunos decorrente do projeto investigativo, percecionado pelos diferentes grupos de participantes e resultante da vontade dos E.E. em compreender e acompanhar a investigação, da necessidade de apoiar os alunos na sua aprendizagem e da solicitação para participar nas atividades propostas pelas docentes.

3.1.4. Na qualidade do ensino.

Relativamente ao impacto do projeto investigativo na qualidade do ensino ministrado, a importância do seu destaque advém dos benefícios comprovados do trabalho colaborativo para a melhoria da prática letiva individual das docentes, já anteriormente validada pelos participantes na análise das repercussões do trabalho colaborativo da equipa educativa na prática letiva, bem como na identificação dos pontos fortes do projeto investigativo.

A partir dos discursos dos alunos e das docentes, recolhidos nas entrevistas em grupo realizadas no final do nosso estudo, podemos aferir que o consenso foi pleno entre estes participantes, nesta dimensão.

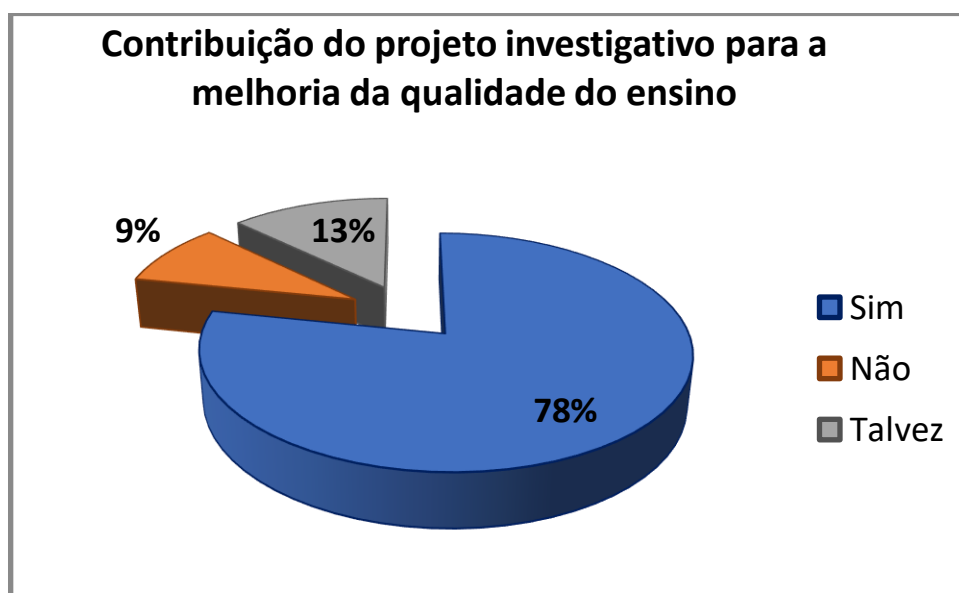
Gráfico 5.69 – Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo na qualidade do ensino, transmitidas nas EFG2/A e EFG2/EE.



Como podemos verificar, quer os alunos quer as docentes consideraram que a qualidade do ensino melhorou no decurso do projeto investigativo devido à qualidade e diversidade de metodologias e estratégias de ensino implementadas, com dez enunciações a reforçar essa opinião, e à especialização das docentes na sua área de lecionação, com nove referências nesse sentido.

No que respeita à opinião dos E.E. nesta dimensão, os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 5.70 – Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para a melhoria do ensino, facultadas no Q2.



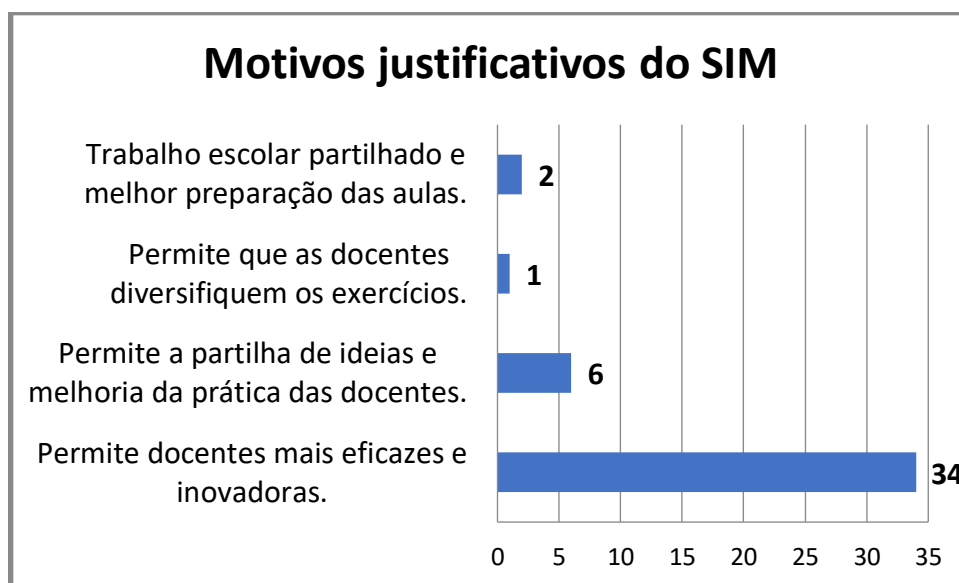
De acordo com os dados expressos no gráfico, podemos aferir que se verificou uma consonância com as opiniões favoráveis dos restantes participantes, destacando-se os E.E. que declararam que o projeto investigativo contribuiu para a melhoria do ensino ministrado, que reuniu 78% das opiniões expressas.

Neste caso, os E.E. que consideraram que o projeto investigativo não contribuiu para a melhoria do ensino ocupam a faixa mais reduzida, com apenas 9% dos resultados, enquanto 13% dos inquiridos declararam que talvez tenha contribuído.

De realçar que se registou um aumento em 9% dos inquiridos que consideraram que o projeto investigativo contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino em relação ao Q1, que resultou da diminuição em 3% da opção Não e em 6% da opção TALVEZ.

Os quarenta e três inquiridos que defenderam que o projeto investigativo contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino ministrado apresentaram os motivos justificativos que se encontram espelhados no Gráfico 5.71.

Gráfico 5.71 – Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a melhoria da qualidade do ensino, apresentados pelos E.E. no Q2.



A este nível, merece o nosso destaque a grande maioria dos E.E. (trinta e quatro) ter justificado a sua opinião referindo que o projeto investigativo permitiu um aumento da eficácia e da inovação educativa das docentes participantes.

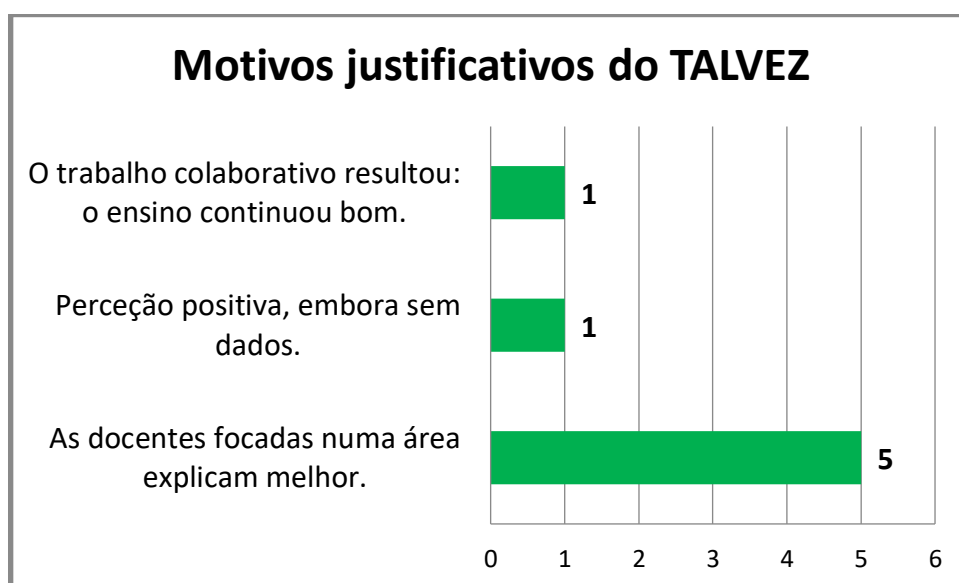
Para seis dos E.E. esta organização do trabalho escolar “permite a partilha de ideias e melhoria da prática das docentes”, enquanto para dois deles a melhoria do ensino ministrado adveio do trabalho escolar ser partilhado, permitindo uma melhoria na preparação das aulas. Um dos inquiridos realçou a procura de exercícios mais diversificados, por parte das docentes, como motivo impulsionador da melhoria do ensino através da presente investigação.

Relevamos a confirmação do motivo mais expressivo apresentado pelos E.E. no Q1, bem como que nesta última inquirição aumentou a sua frequência para o dobro sensivelmente, revelando uma melhoria significativa e notória da visibilidade da qualidade do ensino.

No que respeita aos cinco E.E. que declararam acreditar que o projeto investigativo em nada contribuiu para a melhoria do ensino ministrado, a justificação apresentada foi que “não noto melhoria, o ensino antes era bom e mantém-se bom”, reforçando as opiniões expressas no Q1 e relevando a qualidade do ensino anterior ao desenvolvimento do nosso estudo.

A grande maioria dos E.E. que colocaram a possibilidade do projeto investigativo e do trabalho em equipa docente ter contribuído para a melhoria do ensino (cinco), justificaram a sua opinião destacando que “as docentes focadas numa área explicam melhor”, fortalecendo as representações dos alunos e das docentes.

Gráfico 5.72 – Motivos justificativos da possibilidade de contribuição do projeto investigativo para a melhoria da qualidade do ensino, enunciados pelos E.E. no Q2.



Os restantes dois E.E. repartiram as suas opiniões referindo, por um lado, que “o trabalho colaborativo resultou: o ensino continuou bom” e que tinham uma “perceção positiva, embora sem dados”, por outro.

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que se registou uma melhoria da qualidade do ensino, resultante do projeto investigativo, que não

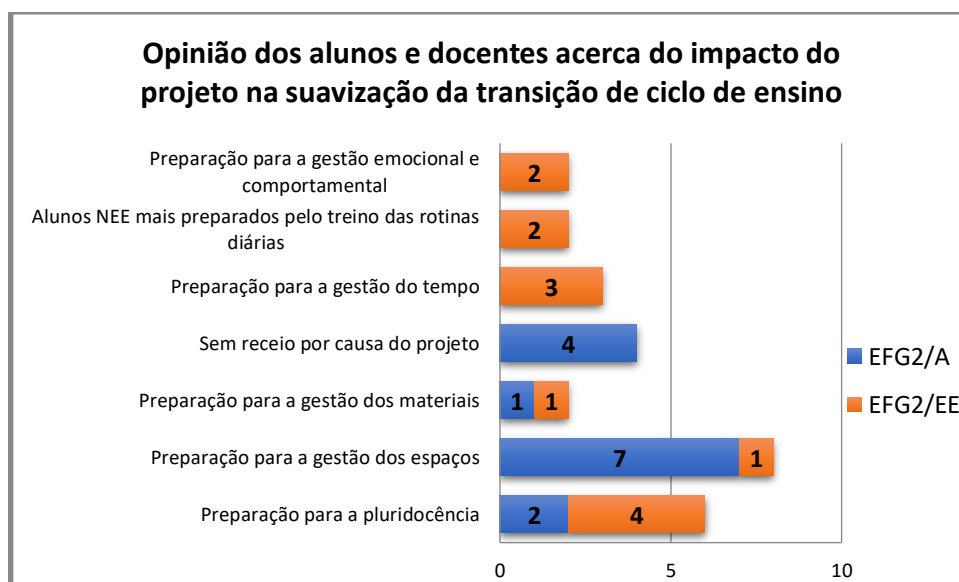
passou despercebida a nenhum dos participantes e, principalmente, que destacou o benefício do trabalho colaborativo e da especialização docente a este nível.

3.1.5. Na suavização da transição dos alunos de ciclo de ensino.

No que respeita ao impacto do projeto investigativo na suavização da transição dos alunos de ciclo de ensino, os resultados obtidos a partir das opiniões de todos os participantes concorrem para a prossecução do objetivo a que nos propusemos, isto é, a constatação da eficácia da mudança operacionalizada na organização do trabalho escolar a este nível.

No ponto de vista dos alunos e das docentes da equipa educativa, o projeto investigativo preparou os discentes para a transição de ciclo de ensino em diversas dimensões de importância crucial para a suavização do impacto dessa mudança no seu percurso académico e no seu desenvolvimento pessoal.

Gráfico 5.73 – Opinião dos alunos e das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo na suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, acedida através das EFG2/A e EFG2/EE.



Conforme podemos observar, as opiniões que se destacam dizem respeito à “preparação [dos alunos] para a gestão dos espaços” e para a pluridocência,

reunindo o consenso dos alunos e das docentes, sendo referidos num total de oito e seis vezes, respetivamente. Os alunos participantes reforçaram ainda, por quatro vezes, que não sentiam receio da transição de ciclo de ensino “por causa do projeto” investigativo.

As docentes da equipa educativa, por seu lado, destacaram também a “preparação [dos alunos] para a gestão do tempo”, para a “gestão emocional e comportamental” e a preparação dos alunos com NEE “pelo treino das rotinas diárias” como resultados diretos do projeto investigativo implementado.

A “preparação [dos discentes] para a gestão dos materiais” foi enunciada pelos alunos e pelas docentes como mais um aspeto que concorreu para a suavização da transição de ciclo de ensino nestes alunos, num total de duas vezes.

A opinião dos E.E. confirmou e reforçou grandemente as representações dos alunos e das docentes, tal como se pode observar no Gráfico 5.74.

Gráfico 5.74 – Distribuição das opiniões dos E.E. face à contribuição do projeto investigativo para a suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, constantes no Q2.

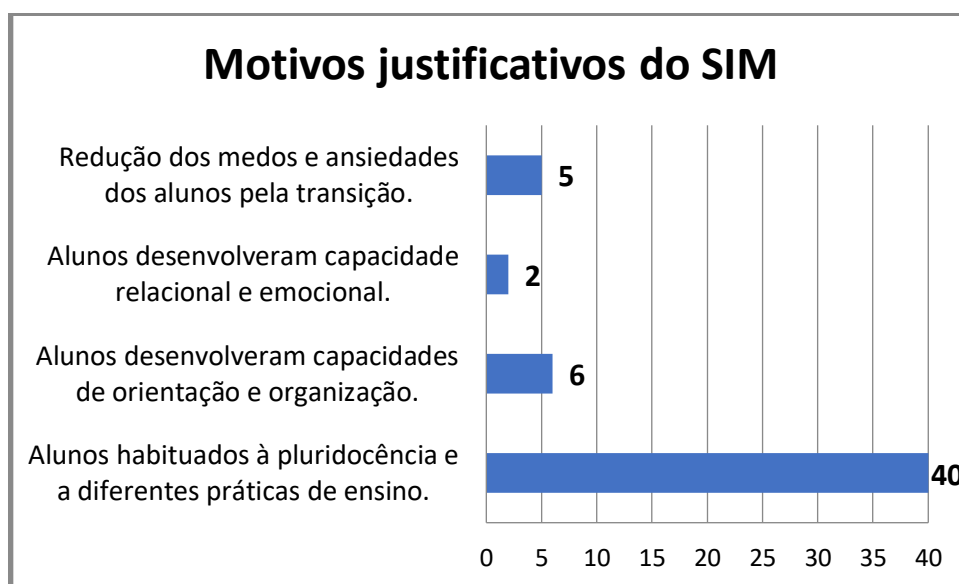


A esmagadora maioria dos E.E. (96%) declarou acreditar que o projeto investigativo contribuiu para uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo de ensino. Os restantes 4% repartiram as suas opiniões equitativamente pela não contribuição (2%) e pela possibilidade de contribuição (2%).

Neste âmbito, devemos destacar que se verificou um aumento expressivo, de 31%, da concordância dos E.E. quanto à contribuição do projeto investigativo para a preparação dos alunos para a transição de ciclo em comparação com a primeira inquirição (Q1).

Os motivos justificativos apresentados pelos cinquenta e três E.E. que afirmaram que o projeto investigativo propiciou uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo de ensino encontram-se expressos no gráfico seguinte.

Gráfico 5.75 – Motivos justificativos da contribuição do projeto investigativo para a suavização da transição de ciclo de ensino dos alunos, apresentados pelos E.E. no Q2.



De notar que a grande maioria dos cinquenta e três inquiridos (quarenta) defenderam que os alunos ficaram mais preparados para a transição de ciclo uma vez que se habituaram à pluridocência e a diferentes práticas de ensino.

Os restantes treze encarregados de educação distribuíram os seus motivos justificativos realçando o desenvolvimento de capacidades de orientação e organização (seis), bem como relacionais e emocionais nos alunos (dois), e a “redução dos medos e ansiedades dos alunos pela transição” (cinco).

Mais uma vez assistimos à confirmação plena dos motivos mais expressivos levantados no Q1 e à consolidação de todas as opiniões transmitidas pelos alunos e pelas docentes.

Em relação aos motivos justificativos da não contribuição do projeto investigativo para uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo, a questão colocada no Q2 foi aberta, uma vez que no Q1 não foi possível recolher qualquer aspeto justificativo que servisse de opção de resposta para a segunda inquirição.

O único E.E. que declarou considerar que tal contribuição não existiu fundamentou a sua opinião realçando a preferência pela monodocência neste nível de ensino, respondendo que “Um professor chega para ensinar, nesta idade”.

O E.E. que colocou a hipótese do projeto investigativo ter contribuído para uma melhor preparação dos alunos para a transição de ciclo legitimou o seu parecer selecionando a opção de resposta “Porque se habituaram a vários docentes e a diferentes métodos de ensino”, confirmando os dados recolhidos no Q1 e reforçando, de certa forma, as razões apresentadas pelos E.E. que confirmaram o impacto positivo da investigação nesta dimensão.

Face ao exposto, podemos concluir que na opinião de todos os participantes o projeto investigativo desenvolvido contribuiu de forma decisiva para a preparação destes alunos para a transição de ciclo de ensino, académica e integralmente.

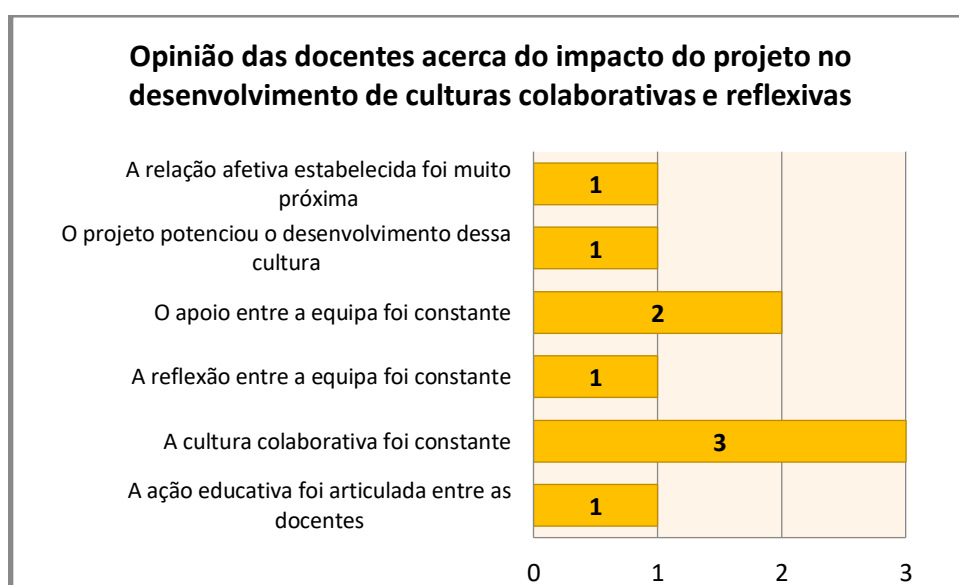
3.1.6. No desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas.

Relativamente à contribuição da natureza e da organização do projeto investigativo para o desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas no corpo docente, os resultados que apresentamos espelham as opiniões da equipa

educativa participante e os dados retirados das grelhas de análise documental dos diários de bordo (Anexo XXV).

Na percepção das docentes participantes, o projeto investigativo no qual estiveram envolvidas durante dois anos letivos potenciou o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva bastante consistente (uma enunciação), no seio da equipa educativa que formaram.

Gráfico 5.76 – Opinião das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas, transmitida através da EFG2/EE.



Conforme podemos perceber, a supramencionada opinião favorável das docentes sustentou-se na persistência da cultura colaborativa (três referências), do apoio entre a equipa educativa (duas declarações) e da reflexão conjunta (uma enunciação), que se verificaram ao longo do período de investigação.

As docentes destacaram, ainda, como aspetos reveladores do desenvolvimento da cultura colaborativa e reflexiva no seio da sua equipa a proximidade da “relação afetiva estabelecida” entre todas (uma) e a articulação de toda a ação educativa (uma).

Salientamos, a este nível, que os dados resultantes da análise documental efetuada ao diário de bordo da equipa educativa, já anteriormente apresentados e interpretados de forma segmentada nos subpontos do ponto 2.5, convergiram com a opinião das docentes.

Recordamos, assim, que perante os dados analisados no diário de bordo pudemos aferir que a grande preocupação da equipa educativa participante se centrou na análise e reflexão conjunta sobre os desempenhos dos alunos, com especial relevo para os seus resultados académicos e comportamento (Categoria B). Aliado a este foco de preocupação surgiu um evidente cuidado das docentes no planeamento conjunto da ação educativa e de estratégias de melhoria dos resultados escolares dos alunos (Categoria C), para que estes pudessem ultrapassar as dificuldades de aprendizagem detetadas precocemente e recuperar a tranquilidade e estabilidade no seu percurso educativo.

Evidenciou-se, também, uma atenção redobrada destas docentes no desenvolvimento da prática letiva e do currículo de forma articulada, intencional e direcionada para o sucesso educativo de todos os alunos e de cada um deles em particular. Este aspeto foi reforçado pelo relevo que a equipa educativa atribuiu, num segundo plano, à planificação conjunta das atividades letivas, à organização concertada dos momentos avaliativos formais dos alunos nas diferentes disciplinas e à (re)organização de estratégias específicas para os alunos NEE (Categoria A).

Num terceiro plano de intervenção surgiu a preocupação da equipa educativa com a análise e reflexão acerca da pontualidade dos alunos e da responsabilidade deles na obtenção e utilização do material necessário à execução das tarefas educativas, bem como com o delineamento partilhado de estratégias de melhoria dos comportamentos dos alunos, fortalecendo a ideia de que as docentes trabalharam para a obtenção de sucesso escolar para todos os alunos, respeitando a sua individualidade e pessoalidade (Categorias B e C).

O destaque evidente nos aspetos acima realçados permite-nos considerar que nos encontramos realmente perante uma equipa educativa que se focou na monitorização contínua e partilhada da evolução da aprendizagem e

desenvolvimento integral de todos os alunos participantes, preocupando-se atempadamente em delinear e estabelecer colaborativamente medidas de superação das dificuldades e de melhoria dos desempenhos, a todos os níveis, procurando que os alunos tivessem as melhores condições de sucesso.

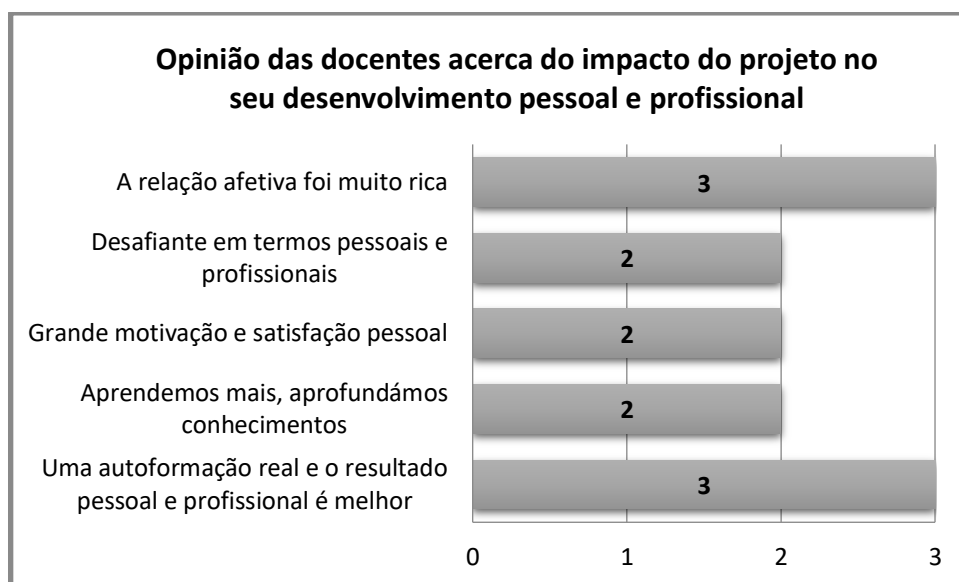
Por outro lado, consideramos importante realçar o cuidado da equipa educativa na planificação colaborativa, articulada, partilhada e intencional da prática letiva e do desenvolvimento do currículo, nas diferentes disciplinas, procurando manter o carácter transversal, globalizante e integrador da ação educativa e das aprendizagens neste nível de ensino. Esta preocupação estendeu-se aos alunos com NEE, que beneficiaram da atenção coletiva das docentes para a sua especificidade, no sentido da construção de conhecimento e desenvolvimento integral de todos os alunos.

3.1.7. No desenvolvimento pessoal e profissional das docentes.

A respeito do impacto do projeto investigativo no desenvolvimento pessoal e profissional das docentes da equipa educativa, recorreremos apenas aos testemunhos destas participantes, pois somente através das suas representações e sensibilidades conseguimos aceder aos resultados nesta dimensão tão intrínseca e pessoalista.

Desta forma, passamos a apresentar os resultados recolhidos através da EFG2/EE que transmitem a ideia de que as docentes sentiram um impacto muito positivo do no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Gráfico 5.77 – Opinião das docentes participantes acerca do impacto do projeto investigativo no seu desenvolvimento pessoal e profissional, acedida através da EFG2/EE.



Partindo dos discursos das docentes, sintetizados no gráfico acima, podemos confirmar um impacto muito positivo do projeto investigativo no desenvolvimento pessoal e profissional das docentes participantes. Na sua opinião, a investigação “foi uma autoformação real e o resultado pessoal e profissional é melhor” nesses casos (três referências), sendo que “a relação afetiva [estabelecida] foi muito rica” (três enunciações).

Estas participantes consideraram, ainda, que o projeto investigativo foi “desafiante em termos pessoais e profissionais”, originando “grande motivação e satisfação pessoal” pelo seu desenvolvimento e proporcionando uma maior aprendizagem às docentes através do aprofundamento dos seus conhecimentos, tendo cada uma destas opiniões contado com duas afirmações.

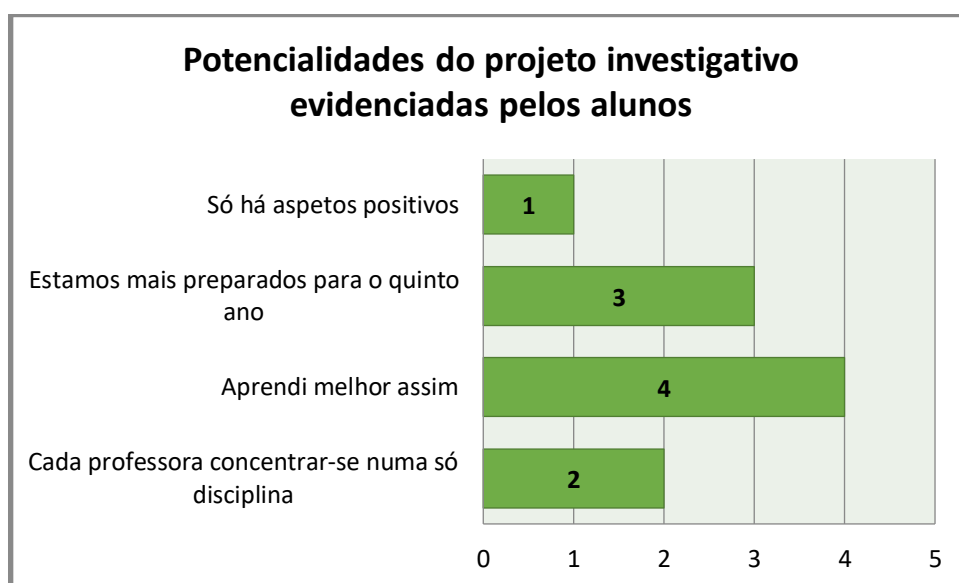
Perante os resultados apresentados, realçamos o elevado impacto do projeto investigativo no desenvolvimento pessoal e profissional das docentes participantes, sentido com profundidade por cada uma delas e refletido nas suas opiniões.

3.2. Potencialidades evidenciadas no projeto investigativo.

Analisado o impacto do projeto investigativo nos diferentes participantes e em diversas dimensões, apresentamos agora as potencialidades evidenciadas pelos seus intervenientes mais diretos, no final da sua implementação. Esta análise permitirá a confirmação (ou não) dos pontos fortes identificados no final do 2.º ciclo de IA e a elaboração das conclusões acerca das potencialidades desta mudança na organização do trabalho escolar em equipas educativas no 1.º CEB.

Na opinião dos alunos, espelhada no Gráfico 5.78 apresentado de seguida, a maior potencialidade do projeto investigativo foi a capacidade que revelou de facilitar a sua aprendizagem, tendo estes participantes referido, por quatro vezes, que “aprendi melhor assim”.

Gráfico 5.78 – Potencialidades do projeto investigativo evidenciadas pelos alunos na EFG2/A.



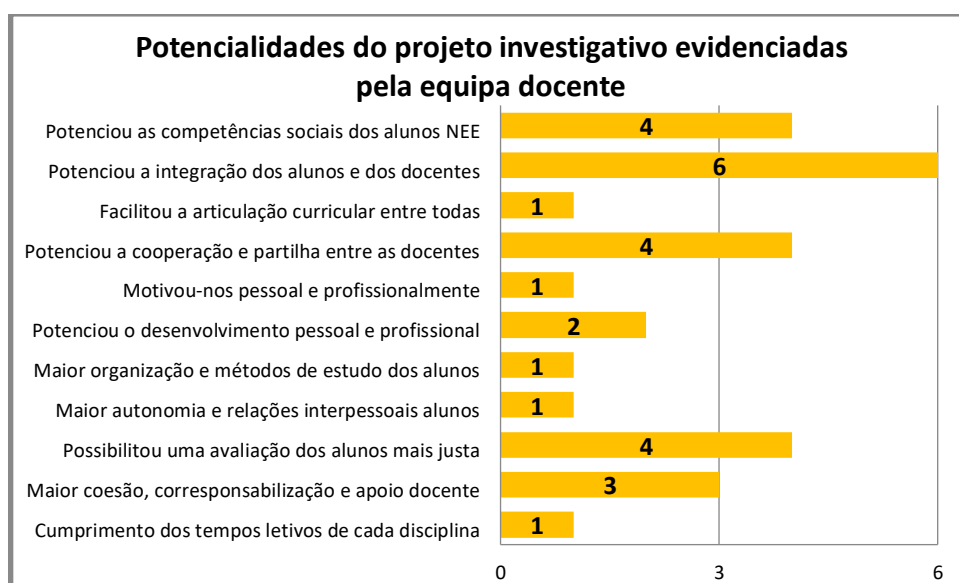
Os discentes relevaram também a melhor preparação com que ficaram para a transição de ciclo de ensino, decorrente do desenvolvimento da investigação, por três vezes. Esta potencialidade identificada confirmou o ponto forte mais significativo enunciado pelos alunos participantes na EFG1/A, realizada no final do 2.º ciclo de IA.

Outra potencialidade que evidenciaram no final do estudo, e que certificou um ponto forte identificado na EFG1/A, foi o facto de “cada professora concentrar-se numa só disciplina” melhorando o ensino nesta nova organização do trabalho escolar, com duas enunciações nesse sentido.

Por último, um dos alunos declarou considerar que no projeto investigativo “só há aspetos positivos” (uma referência), revelando uma satisfação total com o desenvolvimento do projeto investigativo.

As docentes da equipa educativa, por seu lado, evidenciaram um leque mais vasto de potencialidades no estudo conduzido, tal como podemos observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.79 – Potencialidades do projeto investigativo evidenciadas pela equipa educativa na EFG2/EE.



A mais evidente potencialidade para as docentes foi a capacidade que o projeto investigativo revelou na integração dos discentes e das docentes na dimensão escolar, bem como na organização do trabalho em equipa educativa, sendo que reforçaram este aspeto por seis vezes.

As potencialidades de maior relevo para a equipa educativa que se seguiram foram a potenciação das “competências sociais nos alunos NEE” e da “cooperação e partilha entre as docentes”, assim como a possibilitação de “uma avaliação dos alunos mais justa”, com quatro enunciações cada.

Estas participantes destacaram também a “maior coesão, corresponsabilização e apoio docente” (três referências) e o “desenvolvimento pessoal e profissional” (duas enunciações) como mais-valias resultantes da implementação do projeto investigativo.

Por último, com apenas uma declaração cada, foram identificadas potencialidades relacionadas com a facilitação “da articulação curricular entre todas” as docentes, a motivação pessoal e profissional que a investigação originou, a melhoria da organização, dos métodos de estudo, da autonomia e das relações interpessoais dos alunos que potenciou e o “cumprimento dos tempos letivos de cada disciplina” que possibilitou.

De uma forma transversal, vemos assim reforçados os pontos fortes identificados no projeto investigativo pelas docentes da equipa educativa no final do 2.º ciclo de IA, embora com níveis de relevo mais diversificados.

No que respeita aos E.E., as potencialidades que evidenciaram no projeto investigativo, através do Q2, aplicado no final do estudo, foram organizadas por opção de resposta e agrupadas na Tabela 5. 23.

Tabela 5.23 – Aspectos mais positivos do projeto investigativo evidenciados pelos E.E., no final do 3.º ciclo de IA, através do Q2.

Aspectos mais positivos do projeto investigativo no final da investigação (E.E.)		
Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
A especialização das docentes nas disciplinas que melhora o ensino.	35	63,6%
O desenvolvimento da responsabilidade e da maturidade dos alunos.	28	50,9%
A maior motivação/envolvimento/empenho dos alunos na aprendizagem.	27	49,1%
A aplicação do regime de pluridocência, com diferentes métodos de ensino.	27	49,1%
O trabalho colaborativo das docentes da equipa educativa.	19	34,5%
O desenvolvimento da capacidade relacional/ emocional dos alunos.	15	27,3%
A melhoria dos resultados dos alunos.	10	18,2%
Outro motivo. Qual? "Preparação para a transição de ciclo."	1	1,8%
Outro motivo. Qual? "Nenhum".	1	1,8%

Nesta questão do Q2 foi solicitado aos E.E. que seleccionassem três das nove opções de resposta facultadas identificando-as como os aspectos mais positivos que reconheciam no projeto investigativo. Foram recolhidas 163 respostas, dado que cinquenta e quatro dos E.E. seleccionaram as três opções requeridas e um deles apenas apresentou uma resposta.

Pela análise dos dados constantes na tabela, podemos destacar que 63,6% dos E.E. consideram que a melhoria do ensino pela especialização das docentes constituiu uma das potencialidades do projeto investigativo desenvolvido. A merecer o nosso realce encontram-se ainda aspectos relacionados com “o desenvolvimento da responsabilidade e maturidade dos alunos”, “a maior motivação/envolvimento/empenho dos alunos na aprendizagem” e “a aplicação do regime de pluridocência, com diferentes métodos de ensino” que foram considerados como potencialidades para 50,9%, 49,1% e 49,1% dos inquiridos, respetivamente.

Para cerca de um terço dos E.E. (34,5%), um dos aspectos mais positivos da investigação foi “o trabalho colaborativo das docentes da equipa” e 27,3% consideraram que “o desenvolvimento da capacidade relacional/emocional dos alunos” foi uma das mais-valias do mesmo, enquanto 18,2% dos respondentes relevaram “a melhoria dos resultados dos alunos”.

Dois E.E. selecionaram a opção de resposta *outro aspeto. Qual?* e acrescentaram mais-valias mais singulares, tais como, a “preparação para a transição de ciclo” (1,8%) e “nenhum” (1,8%).

Neste âmbito, os resultados obtidos confirmaram e reforçaram as opiniões expressas por estes participantes no Q1, embora no final do estudo seja dado um maior destaque à melhoria do ensino pela especialização docente e ao desenvolvimento das competências e capacidades académicas dos alunos, tais como a responsabilidade, a maturidade, a motivação, o envolvimento e o empenho no processo de aprendizagem.

De acordo com os resultados apresentados, podemos concluir que para os diferentes participantes no estudo as potencialidades do projeto investigativo mais significativas foram os benefícios que trouxe para o desenvolvimento académico e integral dos alunos, nomeadamente no que respeita a uma melhoria acentuada nos seus resultados escolares, na sua responsabilidade, na sua maturidade, na sua autonomia, na sua organização, nos seus métodos de estudo, na sua preparação para a transição de ciclo de ensino e nas suas competências relacionais.

Nas potencialidades evidenciadas também se relevam as mais-valias alcançadas para as docentes, principalmente no que respeita a um aumento da sua motivação pessoal e profissional, uma melhoria no ensino ministrado decorrente do trabalho colaborativo, da coesão, da partilha, do ambiente afetivo emocional vivido na equipa, da especialização das docentes e da diversidade de estratégias e metodologias de ensino implementadas e um impacto muito positivo no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.3. Constrangimentos identificados no projeto investigativo.

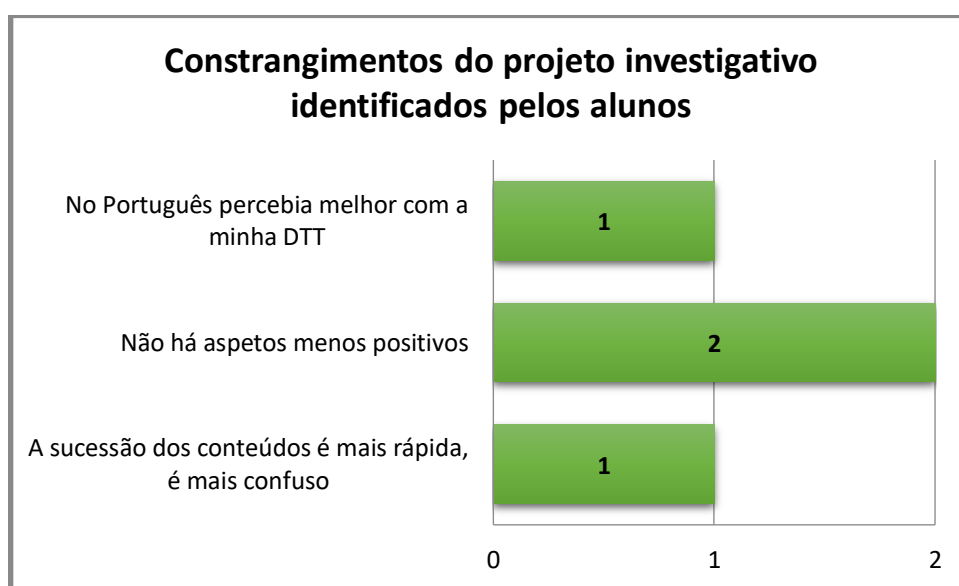
No que concerne aos constrangimentos identificados no projeto investigativo, no final do seu desenvolvimento (final do 3.º ciclo de IA), a sua apresentação e análise possibilita (ou não) a certificação dos aspetos menos positivos identificados pelos participantes no final do 2.º ciclo de IA, que originaram os aspetos a melhorar no

último ano de implementação do estudo, comprovando se efetivamente se registou alguma melhoria ou se se mantiveram.

Por outro lado, possibilita aceder aos pontos fracos desta mudança na organização do trabalho escolar em equipas educativas no 1.º CEB, abrindo caminho a novas perspetivas sobre o assunto e soluções mais eficazes.

Quanto questionados acerca dos aspetos menos positivos do projeto investigativo, os alunos, na EFG2/A, transmitiram as opiniões que se sintetizaram no Gráfico 5.80.

Gráfico 5.80 – Constrangimentos do projeto investigativo identificados pelos alunos na EFG2/A.

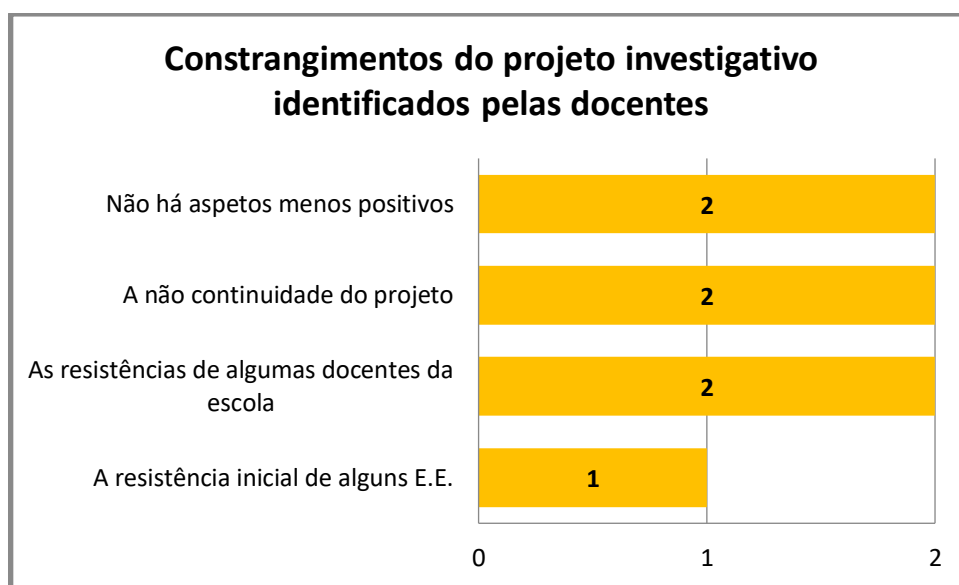


Conforme podemos observar pelo gráfico, o aspeto que se destaca corresponde à opinião transmitida por duas vezes de que “não há aspetos menos positivos” no projeto investigativo.

Um dos alunos entrevistados referiu uma vez que o maior constrangimento do projeto investigativo foi “a sucessão dos conteúdos [ser] mais rápida”, tornando-se mais confuso, e outro mencionou preferir a sua DTT como docente de Português, aludindo que percebia melhor com ela a ensinar (uma enunciação).

Na opinião das docentes da equipa educativa, os constrangimentos mais significativos do projeto investigativo foram as resistências à sua implementação, quer por parte dos E.E. na fase inicial (uma referência), quer por parte de algumas docentes da escola ao longo de todo o estudo (duas alusões).

Gráfico 5.81 – Constrangimentos do projeto investigativo identificados pelas docentes da equipa educativa na EFG2/EE.



As docentes destacaram, por duas vezes, que “não [identificam] aspetos menos positivos” no projeto investigativo e que a sua “não continuidade” se manifesta como constrangimento perante as mais-valias advindas da sua implementação.

Os E.E., através do Q2, foram convidados a apresentar os constrangimentos que identificavam no projeto investigativo selecionando os seus três aspetos menos positivos, de uma série composta por cinco opções de resposta facultadas no Q1 e uma opção livre. Foram registadas no total 123 opções de resposta, uma vez que trinta e um E.E. selecionaram as três opções solicitadas, dez inquiridos selecionaram apenas duas opções, outros dez registaram somente um aspeto menos positivo e quatro respondentes não assinalaram nenhuma opção de resposta.

A tabela seguinte apresenta a organização dos resultados obtidos.

Tabela 5.24 – Aspectos menos positivos do projeto investigativo identificados pelos E.E., no final do 3.º ciclo de IA, através do Q2.

Aspectos menos positivos do projeto investigativo no final da investigação (E.E.)		
Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
A limitação temporal das disciplinas perante a extensão do Programa.	36	70,6%
A coordenação dos trabalhos de casa por parte das docentes.	31	60,8%
Pouco contacto entre os pais e as diferentes docentes da equipa educativa.	26	51,0%
O projeto obriga os alunos a crescer mais depressa.	12	23,5%
Dificuldade na avaliação de mais alunos.	11	21,6%
Outro motivo. Qual? "Não encontro aspetos menos positivos".	5	9,8%
Outro motivo: Qual? "Mais cansativo para os alunos".	1	2,0%
Outro motivo: Qual? "Nem todas as docentes estavam ao mesmo nível de ensino".	1	2,0%

Destaca-se que a grande maioria dos E.E. que forneceram aspetos menos positivos do projeto investigativo (70,6%) selecionou “a limitação temporal das disciplinas perante a extensão do programa” como um dos maiores constrangimentos, embora se trate de um aspeto que não se relaciona diretamente com o estudo, mas se estenda a toda a realidade do 1.º CEB.

Para 60,8% dos E.E. um dos constrangimentos mais significativos foi “a coordenação dos trabalhos de casa por parte das docentes”, enquanto para 51% residiu no “pouco contacto entre os pais e as diferentes docentes da equipa educativa”. 23,5% dos E.E. consideraram que “o projeto obriga os alunos a crescer mais depressa” e 21,6% dos inquiridos selecionaram a “dificuldade na avaliação de mais alunos” como um dos aspetos menos favoráveis da investigação.

Os sete E.E. que escolheram a opção *outro aspeto. Qual?* acrescentaram os seguintes constrangimentos às opções facultadas: “não encontro aspetos menos positivos” (cinco), “mais cansativo para os alunos” (um) e “nem todas as docentes estavam ao mesmo nível de ensino” (um).

No que concerne aos constrangimentos do projeto investigativo, foram, mais uma vez, confirmadas as opiniões mais expressivas levantadas no Q1, sendo apenas de destacar que no Q2 houve lugar à manifestação da inexistência de aspetos menos positivos, por parte de cinco inquiridos, que não havia acontecido na primeira inquirição.

Face ao exposto, podemos concluir que os constrangimentos identificados pelos diferentes grupos de participantes foram distintos, consoante a sua sensibilidade, de acordo com o seu nível de intervenção no projeto investigativo e conforme as repercussões deste para a sua estabilidade.

Apenas destacamos que em todos os grupos ocorreu a referência à inexistência de constrangimentos no estudo. Se para os alunos os constrangimentos se reportaram à sucessão acelerada dos conteúdos e à preferência pela DTT, para as docentes os aspetos menos positivos foram as resistências ao projeto investigativo e a sua não continuidade e para os E.E. consubstanciaram-se na dificuldade de coordenação dos TPC e no reduzido contacto estabelecido com todas as docentes da equipa.

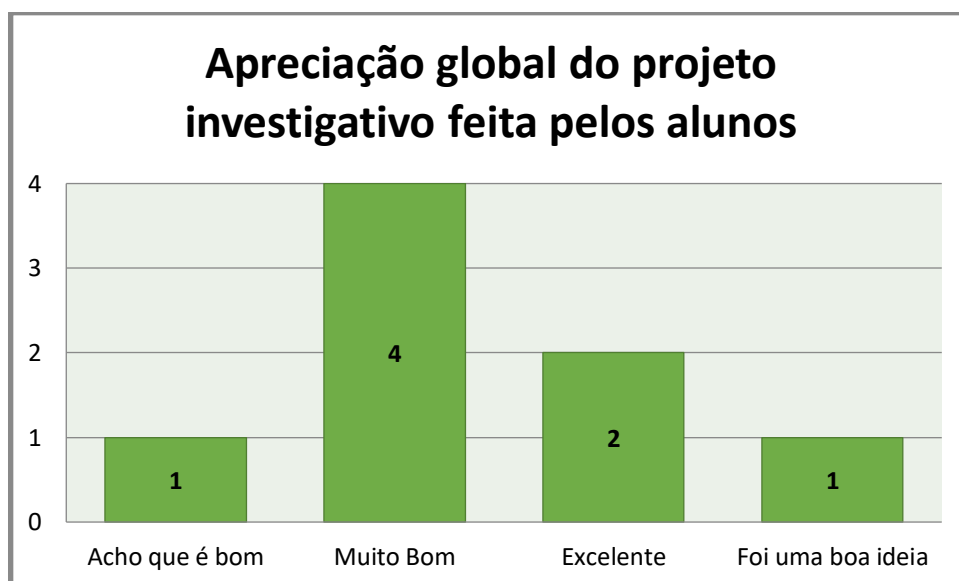
3.4. Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo.

Por último, como forma de encerrar o presente capítulo, faremos a apresentação e interpretação dos resultados referentes à apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo, permitindo-nos aceder às representações construídas por cada grupo de participantes em relação ao processo de mudança em que se envolveram durante dois anos letivos.

Os resultados que apresentamos foram recolhidos através das entrevistas em *focus group* realizadas aos alunos e à equipa educativa e do questionário aplicado aos E.E., ambos no final do ano letivo de 2016/2017 e, consequentemente, no final do estudo.

Os alunos entrevistados apreciaram muito favoravelmente o desenvolvimento do projeto investigativo, de acordo com os dados sintetizados no Gráfico 5.82.

Gráfico 5.82 – Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuada pelos alunos, no final do estudo, na EFG2/A.



Como podemos observar, a apreciação global dos alunos participantes distribuiu-se pela consideração de que o projeto investigativo foi “Muito Bom” (quatro enunciações), “Excelente” (duas referências), “bom” (uma declaração) e que “Foi uma boa ideia” (uma afirmação).

No que respeita à avaliação apreciativa global do projeto investigativo efetuada pelas docentes da equipa educativa, na EFG2/EE, os resultados obtidos foram mais dispersos e mais pormenorizados, envolvendo a enunciação de alguns dos benefícios mais significantes da investigação para os alunos e para as docentes.

Podemos analisar com maior detalhe a tendência das opiniões expressas pelas docentes nos seus discursos a partir do gráfico seguinte.

Gráfico 5.83 – Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuada pelas docentes da equipa educativa, no final do estudo, na EFG2/EE.



Para a equipa educativa tratou-se de um “projeto muito pertinente [e] positivo para alunos e docentes”, declarando mesmo que foram muito felizes durante o seu desenvolvimento, reforçando estas opiniões por cinco vezes cada uma.

As docentes reconheceram que a implementação deste projeto investigativo as fez “crescer e fortalecer”, tendo apreciado imenso participar neste movimento de mudança educacional, destacando estes dois aspetos através de quatro enunciações cada.

Consideraram igualmente que foi uma “experiência muito boa” (três referências) e que “foi o concretizar de um sonho” para duas delas. Na sua opinião, o projeto investigativo foi, ainda, um “projeto de transversalidade” curricular e um “projeto muito motivador” para a equipa educativa, defendendo mesmo que “voltar atrás era um retrocesso”, expressando estas apreciações por uma vez cada.

No que concerne aos E.E., as suas opiniões acerca do desenvolvimento do projeto investigativo foram, à semelhança dos restantes participantes, bastante abonatórias. Neste caso, utilizámos uma questão aberta no Q2 para recolher a

apreciação global dos E.E., com o intuito de aceder às suas representações reais e individuais, transmitidas através das suas próprias palavras e expressões.

Realçamos que vinte dos cinquenta e cinco E.E. que responderam ao Q2 optaram por não apresentar qualquer comentário ou apreciação, representando 36,4% dos inquiridos. Não obstante, os restantes 63,6% dos E.E. facultaram 132 apreciações de relevo, que deram origem às dezoito unidades de sentido que se apresentam na Tabela 5.25.

Tabela 5.25 – Apreciação global do desenvolvimento do projeto investigativo efetuava pelos E.E., no final do estudo, através do Q2.

Apreciação global do projeto investigativo pelos E.E.		
Unidades de sentido	Frequência absoluta	Frequência relativa
Projeto muito bom/muito positivo/excelente iniciativa para ser aplicada a todas as escolas do 1.º CEB.	29	82,9%
Importante para a redução dos medos e ansiedades dos alunos e para a preparação para a transição de ciclo.	15	42,9%
Projeto promotor de maior responsabilidade, maturidade e organização nos alunos.	14	40,0%
Projeto promotor de maior empenho, motivação, interesse e entusiasmo dos alunos pela aprendizagem.	13	37,1%
Estratégia de melhoria das práticas e da qualidade do ensino.	12	34,3%
Projeto muito benéfico para os alunos, os docentes e os pais a todos os níveis.	11	31,4%
Projeto que promove uma maior capacidade de adaptação a diferentes práticas e métodos de ensino.	10	28,6%
Organização escolar que aumenta a motivação, o empenho e o entusiasmo das docentes pelo ensino.	6	17,1%
Origina muito trabalho de casa e pouco tempo para brincar.	4	11,4%
Projeto que proporciona a melhoria dos resultados dos alunos.	4	11,4%
Estratégia educativa que desenvolve a autonomia e a independência dos alunos.	4	11,4%
Projeto promotor do desenvolvimento emocional dos alunos.	2	5,7%
Metodologia que promove uma avaliação dos alunos mais coerente e com maior qualidade.	2	5,7%
Projeto que envolve mais trabalho e stress para os alunos.	2	5,7%
O projeto não reduziu a ansiedade/medo da transição de ciclo nos alunos.	1	2,9%
Projeto promotor de maior aproximação dos pais à vida escolar.	1	2,9%
O projeto deveria contemplar mais reuniões dos pais com todas as docentes.	1	2,9%
Esta organização não permite que as docentes conheçam bem os alunos, como a monodocência.	1	2,9%

De acordo com a observação dos resultados expressos na tabela anterior podemos realçar que, na opinião de vinte e nove dos trinta e cinco E.E. que efetuaram uma apreciação global da investigação (82,9%), o projeto investigativo foi “muito bom/muito positivo/excelente iniciativa para ser aplicada a todas as escolas de 1.º CEB”.

Quinze dos trinta e cinco E.E. (42,9%) reconheceram a sua importância “para a redução dos medos e ansiedades dos alunos e para a preparação para a transição de ciclo”, catorze deles (40%) relevaram o contributo do projeto investigativo para o desenvolvimento “de maior responsabilidade, maturidade e organização nos alunos” e treze inquiridos (37,1%) destacaram as suas potencialidades na promoção de “maior empenho, motivação, interesse e entusiasmo dos alunos pela aprendizagem”.

Para doze destes trinta e cinco E.E. (34,3%) o projeto investigativo constituiu uma “estratégia de melhoria das práticas e da qualidade do ensino”, para onze deles (31,4%) foi “muito benéfico para os alunos, os docentes e os pais a todos os níveis” e para dez dos trinta e cinco respondentes (28,6%) constituiu-se como um “projeto que promove uma maior capacidade de adaptação a diferentes práticas e métodos de ensino” nos alunos.

As restantes apreciações recolhidas, com menor expressividade, repartiram-se por apreciações mais positivas e menos favoráveis ao projeto investigativo. Por um lado, dezanove E.E. distribuíram as suas opiniões favoráveis referindo que o projeto investigativo consistiu numa “organização escolar que aumenta a motivação, o empenho e o entusiasmo das docentes pelo ensino” (seis); num “projeto que proporciona a melhoria dos resultados dos alunos” (quatro); numa “estratégia educativa que desenvolve a autonomia e a independência dos alunos” (quatro); num “projeto promotor do desenvolvimento emocional dos alunos” (dois); numa “metodologia que promove uma avaliação dos alunos mais coerente e com maior qualidade” (dois) e num “projeto promotor de maior aproximação dos pais à vida escolar” (um).

Por outro lado, os restantes nove E.E., cujas apreciações foram menos favoráveis, mencionaram que se tratou de um projeto investigativo que “origina muito trabalho de casa e pouco tempo para brincar” (quatro); “que envolve mais trabalho e stress para os alunos” (dois); que “não reduziu a ansiedade/medo da transição de ciclo nos alunos” (um); que “deveria contemplar mais reuniões dos pais com todas as docentes” (um) e que “esta organização não permite que as docentes conheçam bem os alunos, como a monodocência” (um).

Face ao exposto, concluímos que na opinião de todos os participantes o projeto investigativo desenvolvido foi muito pertinente e positivo, com elevados benefícios escolares, profissionais e emocionais para todos os intervenientes, com especial enfoque para os alunos e as docentes, constituindo uma excelente iniciativa com potencial para uma futura implementação generalizada à organização do trabalho escolar no 1.º CEB.

CAPÍTULO VI

Conclusões, Limitações do estudo e Sugestões para futuras investigações

Introdução

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação desenvolvida, de forma sintética e cruzada, e sistematiza os aspetos mais significativos que sobressaíram deste estudo.

Nele retomamos as questões e os objetivos da investigação, realçando o grau de prossecução dos objetivos a que nos propusemos e dando ênfase às respostas alcançadas para as perguntas formuladas, com base num diálogo contínuo entre o referencial teórico e a empiria.

Este último capítulo integra, ainda, o levantamento de algumas limitações que sentimos no decurso do nosso estudo, derivadas do seu carácter inovador e da sua natureza metodológica. Revelaremos as implicações mais significativas que teve, enquanto experiência investigativa de construção de conhecimento em ação, e apresentaremos algumas considerações acerca dos significados que assumiu no nosso percurso pessoal, académico e profissional.

1. Síntese e Cruzamento dos resultados.

A síntese e cruzamento de dados que de seguida fazemos estrutura-se de acordo com as dimensões que sobressaem da complexidade dos processos decorridos ao longo da investigação, que se articulam com a teoria que suportou o estudo e com os objetivos a que nos propusemos, por um lado, e com a diversidade e abrangência dos resultados obtidos, por outro.

Reações perante a reorganização do processo de ensino em equipa educativa

À semelhança do que evidenciam Formosinho e Machado (2009) relativamente às reações dos diferentes atores educativos face aos processos de mudança e de inovação, no nosso estudo, e de acordo com os resultados obtidos, assistimos a uma tríade de reações perante o modelo de organização do ensino que implementámos: aceitação da mudança, enquanto processo integrante e necessário à evolução e melhoria do ensino e dos contextos de aprendizagem; hesitação perante o desconhecido, encarado como processo complexo de rutura

com as estruturas interiorizadas; e resistência ao novo, como modo de preservação do instituído, do cónito e do seguro, bem como de manutenção do *status quo*.

As DTT e a restante equipa educativa mostraram uma aceitação plena da reorganização do processo de ensino, com a qual se identificaram, envolveram e comprometeram, e manifestaram propensão para a mudança, necessidade de experimentar novas formas de exercer a sua prática pedagógica e grande motivação para o trabalho colaborativo entre pares, fator determinante para o sucesso da iniciativa, tal como defendem Fullan (2007) e Bolívar (2012).

Os alunos apreciaram imenso a organização do ensino em equipa educativa, principalmente por terem contacto com várias professoras, e revelaram bastante apreço e entusiasmo perante as novidades que o projeto investigativo ofereceu às suas experiências pedagógicas. Contudo, tal como defendem Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), grande parte das crianças vivenciou algum desconforto e nervosismo inicial perante a “transição ecológica” que se operou no seu ambiente/contexto escolar. Não obstante, a sua adaptação à nova estrutura foi célere e bastante facilitada pelas estruturas de apoio colocadas ao seu dispor – a equipa docente e as famílias, confirmando as opiniões dos mesmos autores.

As reações dos E.E., por seu lado, confirmaram que as famílias também são afetadas pelas transições dos alunos, manifestando uma dualidade de sentimentos perante a mudança operacionalizada. Metade dos pais aceitaram plenamente e revelaram concordância com os pressupostos subjacentes ao modelo das equipas educativas, enquanto a restante metade sentiu receio, apreensão e ansiedade perante a alteração. Porém, durante o trajeto investigativo, no qual foram sistematicamente convocados a participar de forma ativa, percecionando o relevo atribuído às suas opiniões, e com a aproximação à equipa educativa e o apelo à sua intervenção nas dinâmicas escolares, esses sentimentos iniciais esfumaram-se com celeridade e alteraram-se por completo. Este aspeto confirma as conclusões do estudo de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016). Apenas cinco E.E. revelaram opiniões menos favoráveis a esta mudança até ao

final do estudo, conquanto não impediram o seu desenvolvimento nem boicotaram as decisões tomadas e as iniciativas empreendidas.

Tal como evidenciam Formosinho e Machado (2016), as nossas conclusões evidenciam que as restantes docentes da escola manifestaram maioritariamente sentimentos de resistência à mudança e de rejeição de integração em processos de transformação dos modelos de docência para regimes assentes na colaboração docente. Estas reações reforçaram as evidências sobejamente conhecidas do imperativo individualismo docente que ainda subsiste nas nossas escolas. Estas profissionais adotaram uma postura de distanciamento face às dinâmicas desenvolvidas pelos participantes no âmbito do estudo e não manifestaram interesse em acompanhar a sua monitorização nem os resultados da mudança empreendida.

Principais mudanças sentidas e processos de adaptação

As mudanças operacionalizadas no processo de ensino foram percecionadas e sentidas de forma distinta pelos diversos grupos de participantes. No entanto, percebe-se uma linha de força que as unificou – o comprometimento de todos os participantes, enquanto grupo coeso, na superação de qualquer contratempo que pudesse surgir.

Para as DTT, as mudanças mais significativas da mudança de regime de docência foram duais. Por um lado, as docentes realçaram ter mais tempo para a preparação da prática pedagógica e poder partilhar e confiar em pleno nas docentes da equipa, no desenvolvimento da ação educativa com os alunos, aspetos que apreciaram imenso. Por outro, afirmaram alguma ansiedade por ter de se adaptar e estabelecer laços afetivos com um número mais elevado de alunos, que incluíam alunos com NEE, e ter de cumprir o plano de aula dentro do limite temporal. As estratégias de adaptação a estas mudanças fundaram-se no investimento coletivo na colaboração, na partilha e na interajuda entre pares, no seio da equipa educativa.

As mudanças mais significativas identificadas pelos alunos foram o contacto com as diversas metodologias de ensino da equipa educativa, a perceção de uma

melhoria na qualidade do ensino das docentes (derivada da lecionação da sua disciplina de especialização) e a noção de que a sua aprendizagem foi potenciada pelos dois aspetos anteriores. Podemos verificar que, para os alunos, as alterações que vivenciaram foram bastante positivas, alicerçando-se na empatia que se estabeleceu entre as docentes da equipa e os alunos, que os securizou emocionalmente.

Efeitos da mudança na organização do processo de ensino

No que respeita aos efeitos que a mudança teve nos participantes do estudo, verificamos que foram maioritariamente positivos e direccionaram-se no sentido dos aspetos teóricos nos quais se ancorou o nosso estudo.

Os efeitos positivos mais significativos enunciados pelas docentes foram o aumento da tranquilidade no desenvolvimento da sua prática pedagógica, resultante da colaboração, partilha e reflexão efetivada na equipa educativa, e as relações de proximidade e carinho que se estabeleceram com um leque mais alargado de alunos e E.E.. Estes efeitos tiveram um impacto muito positivo na estabilidade emocional das docentes. Em relação aos efeitos negativos para as docentes, estes versaram o nível de exigência e o volume de trabalho envolvidos na metodologia de IA e no novo regime de docência, para além do aumento da responsabilidade individual na ação conjunta. Mais uma vez, o nível de colaboração e partilha que se estabeleceu entre pares contribuiu para que os efeitos positivos se solidificassem e os negativos se atenuassem.

Na opinião dos alunos, os efeitos mais positivos da mudança de regime de docência foram o aumento do seu entusiasmo, motivação e empenho no processo de aprendizagem e a melhoria dos seus resultados escolares. Os efeitos negativos, por seu lado, concentraram-se no início da investigação e focaram-se numa certa fragilidade nos conteúdos trabalhados e na ocorrência de situações de “teste à autoridade”, no sentido de explorar os limites de cada docente. Contudo, não se manifestaram generalizados nem persistentes e foram atenuados pela intervenção conjunta e coesa da equipa educativa, bem como pela estabilidade emocional que se foi conquistando.

Os efeitos positivos da mudança operacionalizada, no ponto de vista dos E.E., refletiram-se num aumento da sua participação na vida escolar, embora tenham vivenciado alguma ansiedade e um choque inicial perante a sua concretização, e num maior interesse na aprendizagem dos seus educandos. Estes efeitos decorreram da orientação seguida pela equipa educativa e pela investigadora no sentido de aproximar estes atores e integrá-los no plano de ação e nas decisões acerca do decurso da investigação, dando-lhes voz e permitindo que assumissem o seu papel na esfera escolar, tal como defendem Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016).

A implementação da alteração do regime de docência no contexto investigado também se repercutiu noutros intervenientes do “espaço escolar”. Os assistentes operacionais experimentaram alguma confusão inicial perante a troca das docentes de sala de aula e a requisição mais numerosa de materiais e recursos didáticos e de desgaste, contudo acharam engraçado e acabaram por se habituar. A grande maioria das restantes docentes da escola, por seu lado, manifestaram resistência perante a mudança implementada, não concebendo a ideia de se integrarem numa dinâmica desta natureza, e mantiveram-se à parte da nossa iniciativa. Apenas um grupo restrito de docentes disponibilizou apoio à equipa educativa, embora este nunca se tenha efetivado.

O trabalho desenvolvido em equipa educativa

A partir dos resultados obtidos na investigação podemos concluir que o trabalho desenvolvido por esta equipa educativa confirmou a natureza e as potencialidades do trabalho colaborativo em equipa educativa e da metodologia de IA, que relevámos concetualmente.

No início, as docentes da equipa sentiram algum desconforto no tratamento de assuntos mais delicados e de natureza mais controversa no âmbito da ação pedagógica com os alunos. Contudo, o incómodo inicial foi ultrapassado pela abertura e transparência que adotaram na relação do grupo.

A partir dos resultados apresentados, concluímos que o trabalho desenvolvido por esta equipa educativa foi, efetivamente, colaborativo e abrangeu todas as dimensões da ação pedagógica. Tal como defendem Formosinho e Machado (2009), as docentes planificaram a ação pedagógica em conjunto, procurando e aproveitando as possibilidades de interdisciplinaridade e integração curricular, delinearão estratégias de melhoria da sua ação individual e coletiva em parceria e avaliaram os alunos numa perspetiva transversal e globalizante, atendendo ao seu progresso e desenvolvimento integral. Estes resultados contrariam um pouco o que defendem Roldão (2001), Rangel (2001) e Portugal (2009) porque demonstram que em equipa educativa se consegue a integração dos saberes e a formação integral dos alunos.

O nível de parceria e de colaboração atingido nesta equipa revelou-se, ainda, nos diversos momentos de análise e reflexão conjunta *sobre, na e para a* ação pedagógica e de análise e reflexão acerca dos seus resultados, com vista à reformulação, bem como na gestão da relação com os alunos e com os E.E., confirmando o postulado por Máximo-Esteves (2008). De acordo com o que defende Bolívar (2012) em relação às comunidades de aprendizagem profissional, as docentes ancoraram-se umas nas outras, enquanto grupo coeso, exploraram todas as oportunidades proporcionadas pela colaboração entre pares e usufruíram de todas as potencialidades do trabalho em equipa educativa e da IA, nas várias dimensões da ação pedagógica.

As docentes identificaram, como pontos fortes do trabalho colaborativo em equipa educativa: a abertura, o à vontade e a articulação que se estabeleceu entre todas, a partilha de ideias e de experiências que se efetivou e a construção de uma perspetiva comum sobre o ensino e sobre a ação pedagógica, que decorreu das sinergias emergentes na equipa. Estes resultados confirmam o que defendem Formosinho e Machado (2009) e Formosinho, Alves e Machado (2016), porquanto nenhuma das docentes manifestou dúvidas quanto ao impacto positivo que o trabalho em equipa educativa teve no seu desenvolvimento profissional, quer ao nível da aprendizagem, do enriquecimento e da melhoria da prática pedagógica

individual, através da diversificação de estratégias e metodologias de ensino, quer no que concerne a uma melhoria na gestão de conflitos dos alunos.

Ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes

De uma forma global, podemos concluir que o ambiente afetivo emocional vivido pelos participantes ao longo da investigação foi estável, próximo, consistente e afetuoso, manifestando-se imensamente positivo para o desenvolvimento profissional das docentes, para o desenvolvimento integral dos alunos e para o desenvolvimento pessoal de todos os intervenientes. Estas evidências contrariam um pouco o que defendem Roldão (2001), Rangel (2001) e Portugal (2009), porque revelam que os alunos, nesta etapa do seu desenvolvimento, conseguem e beneficiam com uma base afetiva emocional forte de uma equipa educativa, ou seja, com vários adultos de referência.

Entre as docentes da equipa educativa estabeleceu-se uma relação consistente, caracterizada pela amizade, pela cumplicidade, pela abertura, pelo respeito mútuo e pela felicidade, ancorada no nível de colaboração atingido. Esta relação traduziu-se num ambiente de trabalho muito bom/excelente, amigável, aberto, coeso, acolhedor e tranquilo, proporcionando uma elevada estabilidade emocional nas docentes, corroborando com Bolívar (2012) no que respeita aos benefícios do trabalho colaborativo docente.

O ambiente afetivo emocional vivido entre as docentes e os alunos foi caracterizado pela proximidade, pelo carinho, pela cumplicidade e pelo respeito, revelando-se muito positivo para a estabilidade emocional dos discentes e, consequentemente, para o seu sucesso escolar e para a sua transição bem-sucedida para a nova etapa do seu percurso académico. Estes resultados reafirmam o que Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) defendem.

No que respeita ao ambiente afetivo emocional sentido entre os alunos das três turmas participantes, podemos verificar que foi, igualmente, bastante positivo, resultando num alargamento significativo do “leque” de amigos dos alunos em contexto escolar, em grande parte motivado pelo desenvolvimento de atividades

conjuntas. A proximidade entre todos os alunos foi de tal forma acentuada que, alunos e docentes, sentiram que era “como se as três turmas fossem uma só”.

O relacionamento entre a equipa educativa e os E.E. foi caracterizada por uma maior proximidade, potenciada pelas atividades conjuntas que se desenvolveram, nomeadamente, as reuniões conjuntas com toda a equipa educativa e a totalidade dos pais e as atividades pedagógicas nas quais os segundos foram convocados a participar. Registou-se, desta forma, uma melhoria significativa na relação família/escola.

Impacto do trabalho em equipa educativa no sucesso escolar dos alunos

Os resultados obtidos nesta dimensão permitem-nos comprovar uma evolução bastante significativa nos desempenhos dos alunos participantes no estudo, em todas as disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, ao longo do estudo. Possibilitam-nos, ainda, verificar que se operou uma melhoria acentuada na qualidade dos seus resultados, com a obtenção progressiva de níveis de classificação mais elevados.

No domínio atitudinal, também se verificaram melhorias significativas. Estas envolveram a evolução acentuada das competências transversais dos alunos CEI, a melhoria das atitudes e dos comportamentos dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia, da sua responsabilidade e da sua maturidade.

De acordo com estes resultados, podemos concluir que se verificou uma melhoria significativa no sucesso escolar dos alunos participantes, demonstrando que a organização do regime de ensino em equipa educativa (pluridocência), no 1.º CEB, pode constituir um modelo potenciador das capacidades, das competências e dos conhecimentos individuais das crianças envolvidas e do grupo no seu conjunto.

Impacto do trabalho em equipa no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem

Os resultados alcançados confirmam um aumento gradual do envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem. Na opinião dos diversos participantes,

este envolvimento manifestou-se através de uma maior responsabilidade, autonomia e empenho nas tarefas escolares, de um compromisso com a superação das dificuldades dos restantes colegas, de uma elevada motivação e empenho nas atividades desenvolvidas e de uma alegria e vontade de aprender notória, aspetos que se estenderam aos alunos com NEE.

De acordo com os participantes, a melhoria verificada no envolvimento dos alunos na aprendizagem foi potenciada pelo exemplo dado pela equipa educativa, através da sua motivação, alegria, coesão e foco no sucesso escolar dos discentes, e resultou das linhas de ação preconizadas pelas docentes, porquanto se assistiu ao desenvolvimento de métodos de estudo e de organização nos alunos, à melhoria das relações afetivas estabelecidas e dos comportamentos e à facilitação da adaptação a diferentes métodos de ensino.

Impacto do projeto investigativo no envolvimento parental na vida escolar dos alunos

De acordo com as opiniões dos alunos e das docentes da equipa educativa, o projeto investigativo teve um impacto muito positivo no envolvimento parental na vida escolar dos alunos. Estes participantes afirmaram que o envolvimento parental aumentou bastante porque os E.E. gostaram do projeto e quiseram acompanhar de perto o seu desenvolvimento, porque os resultados dos alunos melhoraram e porque a integração de atividades de ligação entre a escola e a família no plano de ação proporcionou essa aproximação.

Os E.E., por seu lado, não assinalaram um impacto positivo tão notório, embora através dos seus discursos tenham deixado transparecer que a melhoria aconteceu, principalmente quando sustentaram que não se tinham envolvido mais por falta de tempo, porque mantiveram o nível de apoio prévio aos seus educandos e porque os alunos se autonomizaram e só necessitavam supervisionar.

De qualquer modo, metade dos E.E. confirmou um maior envolvimento da sua parte na vida escolar dos alunos, afirmando que essa aproximação decorreu da motivação escolar manifestada pelos seus educandos, do desejo de compreender

e acompanhar o projeto e os seus resultados e do facto de requerer mais atenção da sua parte ao trabalho e ao estudo dos alunos. Em suma, podemos concluir que se registou um aumento significativo do envolvimento parental na vida escolar, decorrente da implementação do modelo de equipa educativa e da metodologia de IA, na qual os E.E. foram integrados como participantes e puderam vivenciar uma intervenção ativa.

Impacto do trabalho em equipa educativa na qualidade do ensino

De acordo com os resultados do nosso estudo, sustentados nas opiniões dos seus participantes, podemos concluir que o trabalho desenvolvido em equipa educativa melhorou a qualidade do ensino ministrado.

Os participantes realçaram que essa melhoria decorreu da colaboração entre as docentes e da partilha de ideias e conhecimentos especializados, permitindo uma melhor preparação das atividades, uma diversificação metodológica e uma maior eficácia e inovação nas estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes. Reforçaram, igualmente, que essa melhoria se manifestou através da qualidade e diversidade das estratégias e metodologias de ensino utilizadas, proporcionando experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

Impacto do projeto investigativo na suavização da transição dos alunos de ciclo de ensino

Podemos, com base nos resultados, afirmar que o modelo de organização do ensino em equipa educativa, operacionalizado na nossa investigação, se constituiu como um mecanismo eficaz de suavização da transição entre o 1.º e o 2.º CEB para os alunos participantes.

Na opinião consensual de todos os participantes, este modelo preparou os alunos para a transição de ciclo em diversas dimensões cruciais, nomeadamente para o regime de docência (pluridocência), para a gestão dos tempos, dos espaços e dos materiais, para a gestão emocional e comportamental (através da eliminação dos receios e ansiedades dos alunos e da integração num grupo mais amplo de

amizades), e para as rotinas de organização diária (especialmente nos alunos NEE).

Impacto do trabalho em equipa educativa no desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas

Com base nos resultados obtidos a partir das representações das docentes da equipa educativa, podemos concluir que o modelo de organização do processo de ensino aplicado e a metodologia de IA desenvolvida tiveram um impacto muito positivo no advir de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva entre as docentes, tal como defendem Fullan (2007), Máximo-Esteves (2008), Bolívar (2012) e Formosinho, Alves e Verdasca (2016). A equipa educativa estabeleceu uma relação afetiva muito próxima e a colaboração, o apoio, a partilha e a reflexão conjunta foi constante e abarcou todas as dimensões da ação pedagógica, que se desenvolveu de forma articulada e sustentada numa visão comum.

Esta cultura colaborativa e reflexiva, na opinião das docentes, potenciou o seu desenvolvimento pessoal e profissional, porquanto se repercutiu numa estabilidade emocional elevada, numa imensa motivação e satisfação pessoal e numa ampliação e aprofundamento dos conhecimentos profissionais. Para as docentes participantes, esta iniciativa inovadora constituiu um desafio pessoal e profissional e revelou-se uma autoformação aplicada e desejada, cujos resultados positivos foram mais profundos, intensos e consistentes a todos os níveis.

Potencialidades da organização do processo de ensino em equipa educativa

As potencialidades mais significativas identificadas no modelo implementado, pelos diferentes participantes no estudo, centraram-se nos benefícios que proporcionou ao desenvolvimento integral dos alunos. Destacaram a melhoria acentuada que se verificou nos resultados e no sucesso escolar dos alunos; o desenvolvimento registado na sua autonomia, na sua responsabilidade, na sua maturidade, nas suas competências relacionais, na sua organização e nos seus métodos de estudo; o aumento assinalado na sua motivação e no seu interesse pela aprendizagem; e a preparação transversal para a transição de ciclo de ensino que evidenciaram.

Em relação às potencialidades do modelo organizacional e do projeto investigativo para a melhoria do ensino, as docentes da equipa educativa destacaram que potenciou a colaboração e a partilha entre pares, promoveu uma maior coesão, corresponsabilização e apoio entre docentes, possibilitou uma avaliação mais justa dos alunos, facilitou a articulação curricular entre todas e efetivou o cumprimento integral dos tempos letivos e dos currículos de todas as áreas disciplinares, incluindo as áreas de expressão.

As docentes da equipa referiram, ainda, que a natureza e as características operacionais desta iniciativa de mudança e de inovação (equipa educativa e IA) as motivou e desenvolveu pessoal e profissionalmente de forma marcante.

Constrangimentos da organização do processo de ensino em equipa educativa

No que respeita aos constrangimentos do modelo, os participantes identificaram aspetos distintos, congruentes com os seus níveis de integração da ação. Para os alunos participantes, os constrangimentos sentidos na organização do processo de ensino em equipa educativa abrangeram alguma confusão decorrente da sucessão das disciplinas ao longo do dia e a preferência pela metodologia de ensino da DTT.

Na opinião das docentes da equipa educativa, os constrangimentos do modelo proposto não se centraram em detalhes relacionados com a dinâmica por ele instituída, mas com aspetos exteriores, designadamente, as resistências verificadas em algumas docentes da escola, a possibilidade de não ser dada continuidade ao modelo de organização do ensino no contexto escolar e as resistências iniciais dos E.E..

Para os E.E., os maiores constrangimentos sentidos foram a dificuldade que as docentes manifestaram na coordenação dos TPC e o reduzido contacto que mantiveram com todas as docentes da equipa educativa, especialmente com as docentes dos outros ciclos/níveis de ensino.

Apreciação global do projeto investigativo e do modelo preconizado

Atentando aos resultados obtidos na nossa investigação, podemos concluir que o projeto investigativo desenvolvido e o modelo de organização do ensino implementado foram considerados pertinentes e bastante positivos por todos os participantes. Os intervenientes realçaram elevados benefícios escolares, profissionais e emocionais para todos os participantes, especialmente para os alunos e para as docentes, e defenderam que o modelo preconizado constitui uma iniciativa com potencial para futura generalização no 1.º CEB.

Os alunos afirmaram que foi muito bom, excelente e que consistiu numa boa ideia, sintetizando com assertividade as experiências vividas ao longo dos dois anos letivos.

As docentes da equipa educativa realçaram que foi uma iniciativa muito boa, motivadora, pertinente e positiva para os alunos e as docentes e que concretizou a transversalidade do ensino neste ciclo, através da articulação horizontal e vertical que potenciou. Destacaram, também, que o projeto investigativo lhes proporcionou crescimento, fortalecimento e felicidade. Para algumas docentes, o modelo implementado foi mesmo o concretizar de um sonho, considerando que a não continuidade desta organização do ensino seria um retrocesso.

Na opinião da grande maioria dos E.E., o modelo de organização do ensino em equipa educativa (pluridocência) implementado constituiu uma excelente iniciativa, com resultados muito positivos para todos os participantes, devendo ser aplicado à totalidade da realidade escolar do 1.º CEB.

Na apreciação global que efetuaram, destacaram que este modelo foi decisivo na redução dos medos e ansiedades dos alunos e na suavização da transição de ciclo, que promoveu o desenvolvimento de competências e capacidades transversais determinantes para o percurso escolar dos alunos, que constituiu uma estratégia privilegiada de melhoria das práticas e da qualidade do ensino e que aumentou a motivação, o empenho e o entusiasmo das docentes pelo ensino.

2. Prossecução das finalidades e objetivos do estudo.

No presente estudo tínhamos como finalidade primordial contribuir para a construção de conhecimento empírico acerca da reorganização do trabalho escolar no 1.º CEB, através da implementação do regime de pluridocência neste ciclo de ensino, sustentado nos pressupostos do modelo das equipas educativas.

Nesta perspetiva, partimos para a investigação norteadas pelas questões de investigação que formulámos e orientadas pelos objetivos a que nos propusemos, no sentido de, através da conjugação entre a teoria e a empíria, dar-lhes a resposta adequada e verificarmos o seu grau de prossecução.

Retomamos, agora, os objetivos do nosso estudo para sobre eles tecermos as nossas considerações finais, sustentadas na transversalidade dos resultados acima sintetizados.

Caracterizar, concetual e metodologicamente, o processo de (re)organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de pluridocência.

O processo de reorganização do trabalho escolar no 1.º CEB que implementámos na nossa investigação sustentou-se nos pressupostos concetuais e metodológicos do modelo de organização do ensino por equipas educativas, balizado pelos procedimentos metodológicos da IA participativa.

Pudemos perceber que a constituição da equipa educativa, integrando elementos docentes dos diferentes ciclos e níveis de ensino, propiciou a articulação curricular horizontal e vertical, a partilha de experiências e a colaboração entre profissionais oriundas de diferentes “culturas”, diluindo e integrando essas conceções de base numa nova cultura colaborativa e reflexiva que emergiu e sobressaiu perante as anteriores.

A atribuição das funções coordenativas às docentes titulares de turma do 1.º CEB resultou na efetivação de uma liderança pedagógica partilhada e na manutenção do carácter globalizante, transversal e integrador das aprendizagens neste ciclo de ensino, impedindo a compartimentação dos saberes característica do regime de pluridocência. Estas docentes articularam toda a ação pedagógica da equipa,

mantiveram o grupo coeso e potenciaram a aproximação entre todos os participantes.

Ao longo do projeto investigativo, no seio da equipa educativa edificou-se um ambiente aberto, amigável, acolhedor e coeso, que facilitou a construção de uma visão partilhada acerca do ensino e da aprendizagem. Verificámos que as reuniões semanais da equipa educativa constituíram momentos privilegiados de geração de sinergias, de partilha de experiências e saberes, bem como de preocupações e ansiedades, num ambiente de motivação e apoio mútuo constante. Nessas reuniões foi planeada, analisada e refletida a ação pedagógica, assim como os seus resultados, sendo reformulada sempre que necessário, em função do foco coletivo nas aprendizagens dos alunos.

Assistimos, igualmente, à corresponsabilização de todos os elementos da equipa educativa pelo desenvolvimento integral do currículo dos alunos das três turmas e pelo sucesso escolar de todos os alunos, detetando precocemente as dificuldades dos alunos, atuando sobre elas de imediato através da delineação conjunta de estratégias e metodologias de superação, possibilitando que fossem ultrapassadas com celeridade e consistência.

A ação pedagógica foi desenvolvida num ambiente muito favorável ao ensino e à aprendizagem, com o estabelecimento de relações afetivo emocionais sólidas, próximas e carinhosas, gerando um nível de cumplicidade elevado entre as docentes e os alunos. A intencionalidade educativa foi dirigida para “Educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a integração de todas” (Nóvoa, 2002 *apud* Vasconcelos, 2009: 76), tendo esse propósito sido alcançado.

A realização de reuniões conjuntas com os E.E. das três turmas possibilitou uma aproximação de todas as docentes a estes participantes e o estabelecimento de um ambiente saudável e positivo entre todos, alargando as sinergias à totalidade dos participantes. A ligação aberta, transparente e próxima entre as docentes, especialmente as DTT, e os E.E. fomentou o aumento do envolvimento dos últimos na vida escolar dos seus educandos e no seu processo de aprendizagem, bem

como a participação constante nas atividades promovidas e a implicação no projeto investigativo de IA.

Descrever os ciclos de ação-observação-reflexão-planificação conduzidos ao longo da investigação, identificando os problemas detetados, as estratégias de melhoria operacionalizadas, os fundamentos que lhes são subjacentes e os resultados obtidos.

Como já tivemos oportunidade de referir, o nosso estudo desenvolveu-se através de três ciclos de IA, sequenciais, progressivos e articulados entre si, que evidenciaram o perfil evolutivo característico deste tipo de metodologia de investigação. Ao longo do processo investigativo, a totalidade dos participantes foram convocados a intervir e colaborar na planificação, no desenvolvimento, na reflexão e na avaliação dos planos de ação, bem como na sua reformulação e melhoria.

O primeiro ciclo de IA consistiu criação das condições para o desenvolvimento da investigação e na elaboração do plano de ação inicial, envolvendo maioritariamente a equipa educativa e a investigadora. Neste ciclo de IA, apenas se verificaram alguns constrangimentos ao nível da legitimação da investigação pela administração educativa e ao nível das resistências das restantes docentes da escola e de alguns E.E. perante a mudança.

As estratégias de melhoria adotadas consistiram na insistência da nossa parte até à obtenção de uma resposta da administração educativa e na estruturação do plano de ação de forma a não causar qualquer tipo de constrangimento ao normal funcionamento das restantes turmas da escola. No que concerne aos receios e ansiedades manifestados por alguns E.E. no início da investigação, a estratégia adotada foi o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, de convívio e de ligação das famílias à escola, apelando à sua participação ativa e potenciando a sua integração.

No que respeita ao segundo ciclo de IA, que coincidiu com o primeiro ano letivo de desenvolvimento do projeto investigativo, este contemplou a implementação do

plano de ação inicial e incluiu alguns momentos intermédios de observação, análise e reflexão, que conduziram à deteção de alguns constrangimentos e à sua resolução. Os problemas detetados neste ciclo de IA, situaram-se ao nível da limitação da convivência dos E.E. às DTT, registando-se ausência de contacto com as restantes docentes da equipa, e ao nível da coordenação dos TPC pelas docentes, questões habituais nos ciclos/ níveis de ensino subsequentes ao 1.º CEB.

Para melhorar o primeiro aspeto, e por proposta dos E.E. na sessão de reflexão com a investigadora, foram incluídas no plano de ação reuniões de atendimento mensal das turmas participantes, a realizar uma vez por período letivo, nas quais estariam presentes todas as docentes da equipa. Esta estratégia contribuiu para a consolidação de uma relação empática entre os E.E. e todas as docentes da equipa. No segundo caso, as docentes da equipa educativa definiram, em conjunto com os E.E., dias específicos para enviar TPC, atenuando este problema, mas não conseguindo resolvê-lo por completo, porquanto nunca se conseguiu consenso nas perspetivas dos diversos E.E. em relação à periodicidade do envio de TPC, ao longo do estudo.

No final do segundo ciclo de IA, todos os participantes foram convocados a analisar e refletir sobre a ação desenvolvida e a apresentar propostas de melhoria para o plano de IA seguinte. Como tal, para o terceiro ciclo de IA, que decorreu no último ano letivo de investigação, reforçaram-se as estratégias de melhoria implementadas até ao momento e operacionalizaram-se algumas alterações sugeridas, nomeadamente a fixação das docentes/disciplinas a uma sala de aula, sendo que passaram a ser os alunos a deslocar-se entre elas. Esta mudança reuniu o consenso de todos os participantes e teve como objetivo aproximar um pouco mais a realidade escolar ao futuro contexto do 2.º CEB e preparar ainda melhor os alunos para a transição.

Uma outra alteração efetuada foi a eliminação das sessões de análise e reflexão entre a investigadora e os E.E., a pedido destes participantes, em virtude de se sentirem tranquilos e seguros com o decurso do projeto investigativo e com a ação

pedagógica desenvolvida pela equipa educativa, não considerando necessário uma monitorização tão contínua da sua parte.

Efetivamente, ao longo do último ciclo de IA, não se registaram problemas nem constrangimentos com o segundo plano de ação e, por isso, não se realizaram reestruturações. A tranquilidade e naturalidade com que a ação pedagógica e o projeto investigativo decorreram foi de tal forma consistente que se traduziu na apreciação global que os participantes fizeram da iniciativa implementada. Nas suas opiniões, o projeto investigativo desenvolvido foi muito pertinente e positivo, conduzindo a elevados benefícios escolares, pessoais, emocionais e profissionais para todos os participantes, com especial enfoque para os alunos e as docentes, constituindo uma excelente iniciativa com potencial para ser generalizada à realidade do 1.º CEB.

Conhecer os processos de articulação, colaboração e reflexão desenvolvidos pelos participantes do estudo, ao longo do processo de investigação-ação.

Embora já tenhamos aflorado grande parte desta dimensão, nunca é demais reforçar o nível de proximidade, companheirismo e apoio que se estabeleceu entre os participantes do nosso estudo e que caracterizou a natureza das relações e dos processos que entre eles se estabeleceram.

A equipa educativa, nas reuniões semanais e em momentos informais diários, desenvolveu uma análise, reflexão, avaliação e reformulação conjunta de todos os aspetos basilares da ação pedagógica, revelando o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva. Esta equipa partilhou experiências e saberes interdisciplinares, articulou o currículo e a ação pedagógica, atentou ao desenvolvimento integral de todos os alunos e tomou todas as decisões relativas a medidas a implementar de forma colaborativa e responsável, permitindo concluir que se fortaleceu, no seu seio, uma liderança pedagógica partilhada.

No que respeita aos E.E., relevamos a sua elevada articulação e colaboração com a equipa docente, ao longo do processo de IA, quer através da sua vontade em relacionar-se diretamente com todos os seus elementos e na efetivação dessa

proximidade, quer através da forma efusiva com que colaboraram e participaram nas atividades de ligação entre a escola e a família.

Pudemos, igualmente, confirmar o nível de articulação, colaboração e reflexão entre os E.E., a equipa educativa e a investigadora através da sua participação ativa nos diversos momentos de recolha de dados e nas reuniões de atendimento mensal com as docentes, nos quais contribuíram, de forma interessada e ponderada, para a melhoria do plano de ação e reforçaram positivamente os esforços e as práticas dos restantes participantes.

Os alunos, por seu lado, fazendo uso da sua “voz”, tiveram um papel central no nosso processo de IA. As crianças, de forma inocente e assertiva, assumiram plenamente o papel de participantes no plano de ação para o seu futuro, refletindo sobre ele e defendendo as suas opiniões e perceções, colaborando com os restantes participantes e constituindo o elo entre todos e o foco comum.

Analisar a evolução dos resultados escolares dos alunos, quantitativa e qualitativamente, verificando a sua relação (ou não) com o regime de docência implementado.

Podemos concluir que, no nosso contexto de estudo, se verificou uma relação direta entre os resultados escolares dos alunos e a implementação do modelo de organização do processo de ensino em equipa educativa, quantitativa e qualitativamente.

Ficou provado que, à medida que o projeto investigativo progrediu e o modelo de ensino evoluiu, os resultados escolares dos alunos melhoraram gradualmente, não só em termos de percentagem de sucesso, mas também na qualidade do sucesso escolar.

Tivemos também oportunidade de comprovar que o sucesso escolar atingido pelos alunos participantes preconizou a conceção que defendemos, no ponto 1.1. do Capítulo III, e que se traduziu no desenvolvimento das suas competências transversais, que combinam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos

alunos e que permitem a sua interação, integração e atuação em contextos diversos. Por outras palavras, assistimos ao desenvolvimento integral dos alunos participantes no estudo.

Compreender o impacto da organização do trabalho escolar em pluridocência, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em termos de potencialidades e constrangimentos, no âmbito do projeto desenvolvido e no contexto investigado.

No que concerne às potencialidades e constrangimentos do regime de pluridocência implementado no contexto investigado, pudemos concluir que se verificou uma preponderância dos primeiros perante os segundos.

Na opinião dos participantes, as potencialidades do modelo de organização do processo de ensino em equipa educativa abrangeram o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para a transição de ciclo de ensino; o desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas e reflexivas e o desenvolvimento pessoal e profissional das docentes da equipa educativa; e o aumento do envolvimento parental na vida escolar dos alunos.

Os constrangimentos identificados integraram aspetos comumente associados à transição entre o 1.º e o 2.º CEB e à implementação de processos de mudança educativa e de inovação pedagógica. Por um lado, refletiram a confusão pela sucessão das disciplinas, a preferência pela DTT, a difícil coordenação do TPC e o contacto reduzido com todas as docentes. Por outro, incluíram a resistência à mudança manifestada pelas restantes docentes da escola, as resistências iniciais dos E.E. e a possibilidade de não ser dada continuidade ao modelo de equipa educativa no contexto escolar.

Construir conhecimento acerca da relação existente (ou não) entre a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico em regime de pluridocência e o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria do ensino ministrado, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino.

O desenvolvimento do nosso estudo, que englobou a construção do quadro teórico de suporte à investigação e o processo empírico que percorremos, em relação dialógica constante, permitiu-nos construir conhecimento acerca da relação que existiu entre as dimensões focadas.

No contexto que investigámos, confirmou-se a existência de uma relação estreita entre a organização do processo de ensino em pluridocência (equipa educativa) e o desenvolvimento profissional das docentes, a melhoria do ensino ministrado, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino.

Pudemos concluir acerca dessa relação através dos resultados obtidos, que confirmaram que o regime implementado:

- Contribuiu para o desenvolvimento profissional das docentes, sobretudo pela construção de uma perspetiva comum sobre o ensino, pelos processos de articulação, colaboração, liderança, partilha e reflexão ocorridos no seio da equipa educativa e pelo ambiente afetivo emocional vivido, que potenciaram o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva.
- Contribuiu para a melhoria do ensino, especialmente porque permitiu que as docentes se focassem nas suas disciplinas de especialização, que se tornassem mais eficazes e inovadoras, que partilhassem ideias, saberes e experiências, que diferenciasssem e diversificassem metodologias e estratégias de ensino e que melhorassem a sua ação pedagógica, através da reflexão partilhada *na, sobre e para a ação*.
- Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, principalmente porque se verificou uma melhoria na qualidade do ensino e a equipa educativa colocou o foco na aprendizagem de cada um deles; porque melhorou o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e porque aumentou o seu entusiasmo, a sua motivação e o seu empenho escolar; porque aumentou o envolvimento parental na vida escolar dos alunos, dispensando mais atenção ao estudo e ao trabalho das crianças,

participando com interesse e motivação nas atividades propostas pelas docentes e colaborando na investigação.

- Contribuiu para a suavização da transição dos alunos do 1.º para o 2.º CEB, porque possibilitou uma maior habituação ao regime de pluridocência, a diferentes metodologias de ensino e a distintos modos de ser e de agir e, sobretudo, porque potenciou o desenvolvimento dos seus conhecimentos, das suas capacidades e das suas atitudes, que permitirão a sua interação, integração e atuação em contextos diversos.

Face ao exposto, consideramos que nos encontramos em condições para responder às questões de investigação que balizaram o nosso estudo. Assim, podemos afirmar que, no contexto estudado e nas condições em que se desenvolveu a nossa investigação, a organização do processo de ensino em pluridocência no 1.º CEB contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes envolvidas, para a promoção de culturas profissionais reflexivas e colaborantes e para a melhoria da qualidade do ensino. Contribuiu, igualmente, de forma significativa, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos participantes e para a suavização da sua transição para o 2.º CEB.

No que concerne à metodologia de IA participativa, concebida enquanto estratégia de construção colaborativa de conhecimentos teórico-práticos, sustentada em processos cíclicos e partilhados de planificação, ação, observação e reflexão, podemos afirmar que contribuiu para a promoção de uma educação para todos os alunos, potenciando o seu desenvolvimento integral, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes.

3. Limitações do estudo.

Embora o estudo realizado tenha constituído uma mais-valia para a compreensão da complexidade da realidade educativa em diversas dimensões, tal como podemos observar pelos resultados obtidos e pelas conclusões alcançadas, e tenha conseguido, em larga medida, atingir a prossecução dos objetivos delineados, fomos confrontadas com algumas limitações advindas da sua própria natureza. Salientamos que as limitações que passamos a apresentar foram

entendidas como oportunidades de melhoria da investigação e constituíram espaços e tempos privilegiados de análise, reflexão e avaliação do próprio processo investigativo e de construção de conhecimento.

Destacamos, em primeiro lugar, a subjetividade como elemento constante e transversal ao nosso processo investigativo, porquanto este assentou em pressupostos qualitativos, de natureza interpretativa, construtivista e transformadora que, tomando por base as perspetivas e as ações dos participantes diretos, possibilitaram uma melhor compreensão da globalidade e multidimensionalidade dos fenómenos e dos comportamentos estudados.

A subjetividade estendeu-se igualmente às técnicas e instrumentos de recolha de dados e à maioria das fontes de evidência que utilizámos, que, sendo as mais adequadas epistemologicamente, desafiaram grandemente as nossas capacidades de objetivação e de distanciamento.

No sentido de minimizar o impacto da subjetividade, optámos por efetuar uma descrição rigorosa do contexto de investigação e dos seus participantes e uma narrativa pormenorizada do projeto investigativo, com vista a proporcionar a outros atores educativos interessados os elementos necessários à verificação da *transferibilidade* (em vez de validade externa) deste modelo para outros contextos (Formosinho *et al.* 2016).

Por outro lado, procurámos efetuar uma triangulação metodológica sistemática, utilizando múltiplos instrumentos de recolha de dados (entrevistas, questionários, observação participante, ...) e combinando diferentes técnicas na sua análise e tratamento (análise de conteúdo e tratamento estatístico), integrando a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo, dando-lhes voz e articulando as suas perceções individuais com as dos restantes grupos de participantes, no imediato, e cruzando as diferentes opiniões transmitidas ao longo do processo investigativo, para acompanhar a sua evolução.

Os dados foram recolhidos em fases e ciclos distintos da investigação, sendo apresentados minuciosamente e interpretados de forma cruzada e dialogada, para

uma maior compreensão dos resultados do estudo e para legitimação das nossas conclusões. Em alguns momentos do estudo, solicitámos a colaboração dos restantes participantes na validação das interpretações efetuadas e, a partir das suas sugestões concretizámos o distanciamento necessário à sua objetivação.

A triangulação sistemática alargou-se à construção do quadro teórico, em diálogo constante com a empíria, e à construção de sentidos comuns, que se firmaram na interpretação e reflexão colaborativa que se desenvolveu entre nós e os participantes do estudo, assentes na conceção de que o conhecimento construído é dinâmico. Consideramos, assim, ter garantido a *dependência* (em vez de confiabilidade) da investigação (Formosinho *et al.* 2016).

O período temporal prolongado que abarcou a nossa investigação (dois anos letivos) e a metodologia pela qual se desenvolveu, a investigação-ação participativa, que implicou um contacto contínuo, continuado e intenso da investigadora-participante com a realidade em estudo, consideramos que conferem a *credibilidade* (em vez de validade interna) necessária ao processo investigativo e aos resultados obtidos.

Em segundo lugar, realçamos as limitações decorrentes da nossa posicionalidade, porquanto assumimos o duplo papel de investigadoras e de participantes no contexto estudado. A questão da duplicidade de papéis foi acentuada pelo facto de o contexto de desenvolvimento da investigação ser o contexto profissional da investigadora, no qual desempenhava um papel na estrutura de liderança formal e sobre o qual detinha um conhecimento aprofundado (Máximo-Esteves, 2008).

Este nível de integração no contexto em estudo exigiu, da nossa parte, um esforço suplementar na gestão do nível de participação adequado a cada momento. Ao longo do percurso investigativo gerimos a nossa posição, equilibrando a nossa participação entre momentos alternados de aproximação e de distanciamento, por forma a não permitir o enviesamento dos dados e das conclusões por envolvimento plena e incorporação dos sentimentos e conceções dos participantes no “olhar” da investigadora (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005).

Contudo, realçamos que foi exatamente esse conhecimento profundo da realidade em estudo que nos permitiu identificar, com maior facilidade e objetividade, os problemas que necessitavam de intervenção, pois também os sentíamos. Procurámos que o nosso nível de imersão no contexto investigado se tornasse uma vantagem na adequação mais eficaz da teoria ao contexto e no enquadramento deste na teoria, bem como na seleção dos procedimentos metodológicos a operacionalizar (Máximo-Esteves, 2008).

Por outro lado, a nossa integração no contexto em estudo permitiu que beneficiássemos de maior confiança e abertura, por parte dos participantes, para a aceitação da investigação e para aceder às suas perceções, dúvidas e hesitações reais, permitindo-nos a obtenção de dados ricos e genuínos, beneficiando a qualidade/validade do estudo (Máximo-Esteves, 2008).

No sentido de evitar a falta de objetividade, a distorção e o enviesamento da informação recolhida e tratada, bem como dos resultados obtidos (intermédios e finais) decorrentes dos nossos pré-conceitos, para além da triangulação acima referida, assumimos um posicionamento dual: de afastamento e de aproximação. Num primeiro momento, distanciámo-nos do contexto em estudo para efetuar a análise e o tratamento dos dados, de forma isolada e solitária.

Numa fase subsequente, socorremo-nos do nível de colaboração e da relação dialógica e dialética que se estabeleceu entre todos os participantes, para nos aproximarmos e permitirmos o questionamento conjunto dos dados recolhidos e dos resultados obtidos (intermédios e finais). Desta forma, conseguimos construir uma perspetiva comum que emergiu das prenoções, dos valores e dos ideais individuais e que a eles se sobrepôs.

A divulgação da investigação perante a comunidade científica, no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e no XXIV Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), das quais resultou a publicação de dois artigos nas respetivas Atas, permitiu-nos divulgar os resultados preliminares obtidos e recolher contributos inestimáveis (críticas, sugestões e comentários) que orientaram as etapas

subsequentes da investigação e contribuíram para a sua melhoria. Submetemo-nos, assim, a uma monitorização entre pares que, em primeira instância, refletiu uma estratégia de integração e legitimação do estudo na comunidade científica.

4. Implicações do estudo e sugestões futuras.

Empreender uma investigação com a magnitude da que desenvolvemos constitui um enorme desafio pessoal e uma tarefa árdua e exigente, que impõe a disponibilização de muito tempo, muito esforço, muita persistência e muito empenho pessoal e profissional do investigador.

Requer, na mesma medida, uma elevada motivação e comprometimento para com a construção de conhecimento e para a mobilização dos atores educativos no sentido da mudança educativa e da inovação pedagógica.

Acreditamos que a nossa “epopeia” permitiu construir conhecimento inovador em educação, considerando as seguintes linhas de força que dele sobressaíram:

- ✓ A pluridocência no 1.º CEB não é uma utopia, mas sim uma possibilidade emancipatória para a organização do processo de ensino neste ciclo de ensino, assente no modelo das equipas educativas associado à metodologia de IA participativa, convocando a participação de todos os intervenientes – alunos, pais e docentes – no processo de ensino e de aprendizagem.
- ✓ A associação da metodologia de IA ao modelo das equipas educativas propicia a emergência de uma liderança pedagógica distribuída no seio da equipa educativa, se existir disponibilidade, compromisso e motivação dos docentes para a mudança e inovação; se houver abertura, transparência e humildade das interações que estabelecem; se ocorrer a coesão, a partilha e a corresponsabilização destes profissionais, e se virmos emergir uma visão compartilhada sobre o ensino e a aprendizagem.
- ✓ A constituição das equipas educativas de modo multidisciplinar, integrando docentes dos diferentes ciclos/níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares, contribui para a dissipação do individualismo e isolamento docente, para a aproximação das diferentes culturas profissionais e potencia

a articulação curricular horizontal e vertical e a sequencialidade entre os ciclos/níveis de ensino.

- ✓ A organização do processo de ensino em equipes educativas, com a integração da metodologia de IA e o envolvimento dos alunos e das famílias no processo de ensino e de aprendizagem, nos últimos dois anos de escolaridade do 1.º CEB, constitui um mecanismo eficaz de suavização da transição dos alunos para o 2.º CEB.

Ao longo deste percurso, muitos foram os detalhes e as circunstâncias que nos marcaram profundamente e que nos impulsionaram incessantemente na senda da (re)construção de conhecimento científico, procurando contribuir para esse construto partilhado. O nosso desenvolvimento pessoal e profissional foi imensamente potenciado pelas amplas oportunidades e desafios que a investigação nos colocou. Nem nós, nem nenhum dos participantes saímos desta investigação “iguais” e a verdadeira medida da nossa mudança está na incompreensão que revelamos, agora, perante o nosso “eu” pessoal e profissional precedente.

As aprendizagens que realizámos redimensionaram o nosso ser, pensar e agir profissional, abriram novas perspetivas e possibilidades de ação e de intervenção, geraram novas aprendizagens e aguçaram as nossas mentes para a construção de outras, no âmbito do campo de estudo e, talvez mesmo, em áreas de conhecimento contíguas. Em termos prospetivos, considerando os horizontes que este estudo nos abriu, julgamos pertinente apresentar um conjunto de pistas de estudo e investigação a explorar.

No sentido de prosseguimento da perspetiva investigativa aqui apresentada, teria sido interessante alargar a nossa investigação, estendendo o estudo até, pelo menos, ao final do 1.º período letivo do 5.º ano dos alunos destas três turmas, acompanhando de perto a sua transição para o 2.º CEB. Esta abordagem integraria um novo ciclo de IA, com novos momentos de observação participante (das reuniões dos conselhos de turma dos alunos, de aulas e/ou de momentos de convívio no novo contexto escolar) e de recolha de dados junto dos docentes,

discentes e das famílias (inquéritos e entrevistas), permitindo confirmar (ou não) os resultados que obtivemos em relação à suavização da transição de ciclo em contexto real.

Outra sugestão, ainda no âmbito teórico-metodológico da nossa, seria a sua replicação, mas abrangendo a totalidade das turmas do mesmo ano de escolaridade, estudando o seu impacto no sucesso escolar dos alunos numa dimensão mais alargada. Permitiria conduzir uma análise mais profunda à natureza das relações de colaboração que se estabeleceriam com um grupo mais vasto de participantes e construir conhecimento acerca das repercussões deste modelo de organização do ensino na mudança das culturas escolares num nível mais significativo.

Numa abordagem mais parcelar das dimensões abarcadas pela nossa investigação, pensamos que seria igualmente interessante construir conhecimento acerca dos fatores pessoais e profissionais que condicionam e limitam e/ou que motivam e impulsionam as docentes a criar e/ou integrar iniciativas de inovação pedagógica assentes na colaboração entre pares. Conduzir-se-ia uma análise e reflexão acerca dos traços da personalidade e profissionalidade dos docentes que maior influência exercem nesta teia complexa de relações e interdependências que envolve a mudança educacional assente na colaboração docente.

Ao nível da integração dos diferentes atores no “compromisso social” que se pretende atualmente em termos educativos, consideramos que seria aliciante investigar os benefícios e repercussões da participação ativa dos diversos intervenientes no processo educativo – docentes, alunos, pais, comunidade escolar e comunidade envolvente –, no âmbito de um projeto investigativo que acompanhasse o desenvolvimento de uma iniciativa que os articulasse num plano de ação integrada que envolvesse uma intervenção transformadora no nível meso do sistema.

Na sequência do conhecimento construído no presente estudo e noutras oportunidades de desenvolvimento profissional, a investigadora e uma das docentes participantes encontram-se a desenvolver um projeto de intervenção

pedagógica da sua autoria, com duas turmas do 1.º ano do 1.º CEB do mesmo contexto escolar, intitulado “Equipa Educativa”. Este nosso projeto interliga o modelo de equipa educativa aos pressupostos do projeto de flexibilidade e integração curricular recentemente instituído pela administração educativa (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Esta iniciativa de inovação pedagógica assume um carácter longitudinal, pretendendo-se que englobe os quatro anos de permanência destas turmas no 1.º CEB, e integra-se no novo paradigma educacional assente nos seguintes princípios: a) flexibilidade (de agrupamentos de alunos, de tempos e de espaços); b) integração (de docentes, alunos e pais); c) diferenciação e diversificação (do currículo, das metodologias de ensino e da avaliação), e d) articulação (disciplinar, horizontal, vertical e comunitária). Assume, igualmente, um pendor emancipatório para a equipa educativa, porquanto agrega uma ação de formação em modelo de projeto focada na natureza metodológica da iniciativa, cuja formadora e coordenadora (do projeto e da equipa) é a investigadora.

Os resultados intermédios desta nova dinâmica confirmam algumas das conclusões retiradas do presente estudo, porém conseguem ir além deles na vertente pedagógica, analisando mais pormenorizadamente as particularidades da ação pedagógica. Observa-se um impacto muito positivo na deteção precoce e superação atempada das dificuldades dos alunos e na sua aprendizagem, decorrente da combinação de diferentes modos de organizar as turmas (grupos homogêneos temporários, tutorias, ...), de organizar o ensino e a aprendizagem (trabalho a pares, em grupo, metodologia de resolução de problemas, ...) e de articular o currículo (transversalidade e globalização). Este caminho, que agora se iniciou, tem ainda muito que percorrer e será percorrido em equipa, com o foco no desenvolvimento integral de todos os alunos.

Estamos certas de que esta e outras iniciativas criarão oportunidades de desenvolvimento e explorarão possibilidades alternativas de melhoria do ensino e da aprendizagem, abrindo caminhos alternativos para a concretização de uma educação para todos os alunos.

Para finalizar, gostaríamos de reforçar que enquanto mantivermos a consciência de que algo se passa de “incerto” nas nossas escolas e no ensino que ministramos, devemos continuar a acreditar que a “utopia” só o é até ao momento em que se torna realidade, e que essa “metamorfose” está unicamente ao alcance do nosso entusiasmo, da nossa dedicação e da nossa perseverança. Continuemos, portanto, a sonhar e a investir na concretização dos nossos sonhos, pois “a mudança começa dentro de cada um de nós”.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.

Abrantes, P. (2008). Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino. Tese de doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal. Disponível: <http://docplayer.com.br/50340649-Os-muros-da-escola-as-distancias-e-as-transicoes-entre-ciclos-de-ensino-pedro-abrantes.html>

Abrantes, P. (2009). Perder-se e Encontrar-se à Entrada da Escola. Transições e desigualdades na educação básica. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.

Afonso, N. (2009) Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 44-55. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e praticar* (Coleção Guias Práticos). Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2009) Considerações finais e recomendações do estudo. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 114-127. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Almeida, L. (2009). O Incidente Crítico na Formação e Pesquisa em Educação. In *Educação & Linguagem*, 12(19), 181-200.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: Na introduction for the methods of action research*. London: Routledge.

Alves, J. M., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). (Coleção

Desenvolvimento Profissional de Professores). 13-18. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in)sucesso escolar, (<http://joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolar-texto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>) [19 de agosto de 2016].

Barbosa, A. (2009). *Influência da Articulação Curricular no Sucesso Educativo dos Alunos: Estudo exploratório*. Tese de Mestrado não publicada. Minho: Universidade do Minho.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bavelas, A. (1990). Leadership: Man and Function. *Administrative Science Quarterly*, 4, pp. 344-360.

Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (Coleção Trajectos). (3a ed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (12). (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação* (16). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). 7-11. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolhöfer, J. (2011). The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/PT_Framework.pdf [21 de fevereiro de 2015].
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1997). The ecology of development processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1029). New York: John Wiley.
- Cabral, A. (2007). A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 181-185.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação* (16). (Coleção Ciências da Educação – Século XXI). Porto: Porto Editora.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. New York: Rand McNally College Publishing Company.
- Candeias, A., Rebelo, N. & Oliveira, M. (2008). *Student's Attitudes Toward Learning and School – Study of Exploratory Models about the Effects of Socio-demographics and Personal Attributes*. Supported by RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1994). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Organização escolar – O direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Chaumier, J. (1974). *Les techniques documentaires*. Paris: P.U.F.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2007). Everything's ethics: Practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell & S. Groundwater (Eds.). *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research* (pp. 24-41). New York: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4a ed.). London: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. In *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII* (2). 355-380.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Burocratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cunha, M. & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Curtis, B., & Mays, W. (Eds.). (1978). *Fenomenología y educación (Phenomenology and education)*. Mexico City, México: Fondo de Cultura Económica.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-50.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.

Dias, P. (2013). Inovação Pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*. Revista EFT: <http://eft.educom.pt>. 6 (2), 4-14.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://www.priberam.pt/dlpo/coadjuvar> [30 de maio de 2018].

Dornelles, L. V. & Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. In *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 65-78, jan./abr. 2015.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing students achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores* (4a ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares* (6). (Coleção Ciências da Educação – Século XXI). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In AAVV. *O Insucesso Escolas em Questão* (pp. 41-51). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2000). *Cadernos PEPT*, 16-26 e 41-43.

Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In M. A. B. Lafond *et al.* Autonomia gestão e avaliação das escolas (pp. 99-118). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (15). (Colecção Infância). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). 19-38. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Alves, J. M. & Verdasca, J. (2016). (Orgs.). *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos e possibilidades* (20). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (19). (Colecção Infância). Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4a ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.

Ghiselli, E. E. (1971). *Explorations in Managerial Talent*. Santa Monica: Goodyear.

Goleman, D. (2015). *Como ser um Líder: a importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4.º para o 5.º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*.

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis, & R. McTaggart (Comps.). *The action research planner* (pp. 321-336). Victoria: Deakin University Press.

Halpin, D. (2003). *Hope and Education: The role of utopian imagination*. London: Routledge Falmer.

Halsey (1972). *Educational priority*. London: HMSO.

Hargreaves, A. (1990). *The change for comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for school improvement. Comunicação apresentada no *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Janeiro, Copenhaga.

Harris, A. & Lampert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.

Henry, P. & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse du contenu. *Langages*, 2, Paris: Larousse.

- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: a guide for students and faculty* (2nd ed.). New York: SAGE Publications.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (pp. 42-49). Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T.N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 6) (pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23(4), 421-430.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barceló: Graó.
- Leite, C. (2001). Monodocência- Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 45-51). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.

Leithwood, K. (n.d). *Leadership for learning*, <http://www.youtube.com/watch?v=UWWu02agPp0&NR=1> [29 de janeiro de 2015].

Lewin, K. (1936). *Principals of topological psychology*.

Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (13). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research*. London: Sage Publications.

Merriam, S. (1990). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Eu não desisto — Plano nacional de prevenção do abandono escolar*.

Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Mouraz, A. (1998). Tudo o que digo conta: Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. *Millenium*, 3(9), 161-174.

Mouraz, A. & Silva, A. (2001). Comentário Crítico. In G. Aníbal (Coord.). *Gestão Curricular no 1.º ciclo* (pp. 75-89). Lisboa: ME/DEB.

Mouraz, A., Vale, A. & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10, 123-136.

Nóvoa (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (Org.). *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 27, 97–117.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Journal*, 12, pp. 103-114.

Orden, A. de la (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Ministerio Español, S.A.

Pacheco, J. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 53-59). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Pargana, L. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 69-72). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Parreira, M. (2010). *Liderança – A Fórmula Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, A. V. (2010). O «calcanhar de Aquiles» do programa AEC: A articulação curricular. In Leite, C., Moreira, A. F., Pacheco, J. A., Morgado, J. C. & Mouraz, A. (Coords.). *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas. Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro*, 221-231. Porto: FPCEUP.

Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. In *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.

Pires, C. (2011). O 1.º ciclo do ensino básico como «problema» de política educativa: Definição de uma problemática em torno do conceito de «escola a tempo

inteiro». In Gonçalves, C. & Tomás, C. (Orgs.). *Escola e comunidade: Atas do V Encontro do CEID*, 227-239. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Pires, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: SPCE/PEPT 2000.

Pires, E., Abreu, I., Mourão, M., Roldão, M. C., Clímaco, C., Valente, O. & Antunes, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Portugal, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 7-28. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravida.

Rangel, M. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 61-67). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relation*, 23(4), 499-513.

Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagens: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.

Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora.

Rodrigues, D. (n.d). *Pensar utopicamente a educação*, https://www.youtu.be/0kDL5kxDg_A [Disponível].

Roldão, M. C (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1.º ciclo. In G. Aníbal (Coord.). *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 17-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância?. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 99-113. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sacristán, G. (1996). *La Transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Seidl, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadoras, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. M. & Lima, J. A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142.

- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 24, 39-51.
- Smith, A. (2011). Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedures. In D. Hartcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.). *Researching Young children's perspectives*, pp. 11-25. London: Routledge.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2004). Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças,
http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/CongressoAmesterdao_Agosto2004.pdf [12 de junho de 2015].
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stake, Robert E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford.
- Teixeira, M. (1995). As Teorias da Organização e a Escola (I e II). In *O Professor e a Escola*. McGrawHill. 1-31.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership*. London: Free Press.
- Terman, L. W. (1974). A Preliminary Study of the Psychology and Pedagogy of Leadership. *Journal of Genetic Psychology*, 11, pp. 413-451.
- Thurler, M. G. (2001). Liderança e Modos de Exercício do Poder. In *Inovar no interior da escola*. Artmed Editora. 141-165.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 43, 87-105.
- Vasconcelos, T. (2009) Educação de infância e promoção da coesão social. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 76-98. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Venables, D. R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. (Coleção Guias Práticos). Porto: Edições ASA.

Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL.

Warwick, D. (1972). *Team Teaching*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

Whitehead, J. (1989). How Do We Improve Research-Based Professionalism in Education?: A Question Which Includes Action Research. Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.

Whitehead, J. (1990). *How do I improve my professional practice as an Academic and educational manager? A dialectical analysis of an individual's educational development and a basis for Socially orientated action research*. Disponível em <http://people.bath.ac.uk/edsajw/bk93/8wc90.pdf>

Wigfield, A., Eccles, J., Maciver, D., Reuman & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27,552-565.

Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil. Transversalidad y Transiciones. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 7-26.

Legislação

Lei n.º 48/86, de 14 de outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (*Regime de autonomia, administração e gestão das escolas*).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (*Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico*).

Despacho n.º 14 735/2005 (2.ª série), de 5 de julho (*Generalização do ensino do Inglês no 3.º e 4.º anos do 1.º CEB*).

Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto (*Período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Animação e de Apoio à Família*).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (*Apoios Especializados a prestar aos alunos com Necessidades Educativas de Caráter Permanente na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*).

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto (*Regime especial de Proteção de Crianças e Jovens com Doença Oncológica*).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (*Regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*).

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril (*Reorganização da rede escolar*).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (*Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico e Secundário*).

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho (*Organização do ano letivo 2013/2014*).

Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho (*Distribuição do serviço aos docentes do quadro para o ano letivo 2013/2014, para efeitos de completamento da componente letiva*).

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho (*Período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino*

Básico, na oferta das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), da Componente de Apoio à Família (CAF) e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril (*Criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*).

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho (*Organização do ano letivo 2016/2017*).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (*Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica, para o ano letivo de 2017-2018*).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*).